

ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

APRENDIZADO DE LÍNGUAS NA ERA DIGITAL:

***CALL* E QUESTÕES DE INTEGRAÇÃO**

AUTOR: MURILO DOMINGUEZ GOUVEIA

ORIENTADOR: PROF. DR. SANDRO LUIS DA SILVA

MURILO DOMINGUEZ GOUVEIA

Aprendizado de línguas na Era Digital: *CALL* e questões de integração

Dissertação apresentada à banca de Exame de Defesa de Mestrado da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras.

Área de Concentração:

Linguagem em novos contextos

Orientador:

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

Guarulhos

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os que sempre me apoiaram, em especial a meus pais, Ailton e Adelaide. Dedico esse trabalho, também, a todos os colegas das Letras: escrevo esta dedicatória no dia em que é comemorado o nosso dia – vinte e um de março – acreditando que a educação ainda transformará o Brasil em que vivemos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao professor Sandro Luis da Silva por ter me guiado nessa longa jornada com extrema dedicação, conhecimento e amparo, apesar dos meus tropeços.

Agradeço aos professores Ernani Terra e Vanda Elias pelas participações nas bancas e todo o seu necessário apoio teórico e prático. Agradeço, também, aos professores Ari Vilas Boas pela injeção de motivação que precisava para encarar este desafio e Rubens Lopes Junior por todo o suporte para ingressar na pós-graduação em Letras da UNIFESP.

Agradeço aos colegas Caroline Cots, Wagner Tavares e Douglas Vidal pela amizade e apoio, aos professores do curso pelos conhecimentos compartilhados, aos autores das obras referenciados pelo embasamento teórico e enriquecimento cultural, aos participantes da pesquisa pela boa vontade em respondê-la e a todos os colaboradores da UNIFESP, que tornaram o espaço da Universidade um excelente ambiente de trabalho para a realização desta dissertação.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, diretamente ou indiretamente, apoiaram a constituição não só deste trabalho, mas a minha paixão pela linguagem: meus pais, tios, músicos, mestres do passado e todos os que compartilharam um pouco do que sabem comigo.

RESUMO

Em um mundo amplamente globalizado, é evidente a crescente dependência e necessidade da tecnologia e da comunicação entre indivíduos em escala mundial, canal que pode ser potencializado quando se pensa o ensino-aprendizagem de línguas eficaz. A invenção dos computadores possibilitou estudos para a criação de programas de computação voltados para o ensino-aprendizagem de línguas que deram origem ao *CALL*, em 1960, por meio do projeto *PLATO* (UNIVERSITY OF ILLINOIS, 1960). *CALL*, ou *Computer-Assisted Language Learning* (Ensino-Aprendizagem de Línguas mediado por Computador) pode ser definido como "a busca e o estudo de aplicações de computador no ensino e aprendizagem de línguas" (LEVY, 1997, p. 1). Esta dissertação, que se enquadra na linha de pesquisa Linguagem em Novos Contextos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo, tem como objeto de estudo o *CALL*, que engloba uma ampla gama de aplicações de tecnologia da informação e comunicação, além de abordagens para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, desde programas de exercício e prática tradicionais, como *Drills* e ensino presencial, a manifestações mais recentes, como ambientes virtuais de aprendizagem e ensino a distância. Objetiva-se, com esta pesquisa, descrever o *CALL*, seus formatos e ferramentas, indicar facilidades e dificuldades de sua utilização no processo linguístico-educacional e pensar a relação dos professores com a ferramenta *CALL* para o ensino de língua e o *ethé* discursivo desses professores. A fundamentação teórica pauta-se em estudos da Linguística, Educação e das Novas Tecnologias, com enfoque na Análise do Discurso francesa de Maingueneau (1997, 2005, 2010, 2011b, 2016 [2004]). Metodologicamente, foram realizadas análises das respostas das pesquisas qualitativas, obtidas por meio de entrevistas semi-abertas com sujeitos alunos-professores, que usam o *CALL* no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Como resultado, apresenta-se uma reflexão de linguagem em novos contextos, que analisa como ocorrem as interfaces possíveis entre linguagem, ensino, tecnologia, aprendizado de línguas e mídias digitais a fim de maior integração do *CALL* e ensino-aprendizagem mais significativo. Os resultados desta pesquisa descrevem os *ethé* discursivos de seus respondentes, as facilidades e dificuldades por eles reportadas acerca das questões de integração de *CALL* e encaminhamentos para possíveis estudos futuros sobre *CALL*.

Palavras chave: *CALL*; Ensino-Aprendizagem; Linguagem; Novas tecnologias.

ABSTRACT

In a widely globalized world, the increasing reliance and need for technology and communication among individuals on a world scale is evident, a channel which can be enhanced when thinking about effective language teaching and learning. The invention of computers made it possible to create computer programs for the teaching and learning of languages that gave birth to *CALL* in 1960 through the PLATO project (UNIVERSITY OF ILLINOIS, 1960). *CALL*, or Computer-Assisted Language Learning, can be defined as "the pursuit and study of computer applications in language teaching and learning" (LEVY, 1997, p.1). This dissertation, which is part of the Language in New Contexts research line of the Graduate Program in Letters of the Federal University of São Paulo, aims to study *CALL*, which encompasses a wide range of information and communication technology applications, as well as approaches to foreign language teaching and learning, from traditional exercises and practice programs such as Drills and face-to-face teaching, to more recent approaches such as virtual learning environments and distance learning. The goal of this research is to describe *CALL*, its formats and tools, indicate the facilities and difficulties of its use in the linguistic-educational process, and to think about the relationship between teachers and the *CALL* tool for language teaching and the discursive *ethos* of these teachers. The theoretical references are based on studies of Linguistics, Education and New Technologies, focusing on the French Discourse Analysis of Maingueneau (1997, 2005, 2010, 2011b, 2016 [2004]). Methodologically, analyzes of qualitative research responses were obtained through semi-open interviews with students-teachers, who use *CALL* in language teaching and learning. As a result, it is sought to bring thoughts on language in new contexts and analyze possible interfaces between language, teaching, technology, language learning and digital media occur to better integrate *CALL* and contribute to a more meaningful language teaching and learning. The results of this research describe the discursive *ethos* of their respondents, the facilities and difficulties they reported on the issues of *CALL* integration and referrals for possible future studies on *CALL*.

Key words: *CALL*; Language Teaching and Learning, Language; New Technologies.

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

<i>3D</i>	<i>Three-Dimensional</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
<i>CALICO</i>	<i>Computer-Assisted Language Instruction Consortium</i>
<i>CALL</i>	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
CMC	Comunicação Mediada por Computador
EAD	Ensino a Distância
ERIC	Centro de Informação de Recursos Educativos dos Estados Unidos
<i>EFA</i>	<i>Education For All</i>
<i>EUROCALL</i>	<i>European Association for Computer Assisted Language Learning</i>
<i>MOO</i>	<i>Multi-user domains object-oriented</i>
<i>MUD</i>	<i>Multi-user domains</i>
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
<i>PLATO</i>	<i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations</i>
PNL	Processamento de Linguagem Natural
QAPIC	Questionário de Avaliação de Percepção de Integração de <i>CALL</i>
<i>RPG</i>	<i>Role-Playing Game</i>
<i>UNED</i>	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>
<i>UNESCO</i>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation</i>
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	01
1. NOVAS TECNOLOGIAS: NTIC E CALL	04
1.1. CALL – INÍCIO, FERRAMENTAS E APLICAÇÕES	04
1.2. CALL NO EXTERIOR	09
1.2.1. CALL BEHAVIORISTA	11
1.2.2. CALL COMUNICATIVO	11
1.2.3. CALL INTEGRATIVO	11
1.3. ESTUDOS RELEVANTES EM CALL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	12
1.4. CALL NO BRASIL	15
1.4.1. A INTERNET NAS SALAS DE AULAS	16
1.4.2. A CHEGADA DE MATERIAIS DIDÁTICOS	16
1.4.3. QUESTÕES DIDÁTICAS E USO DE GÊNEROS DIGITAIS	18
1.5. NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	19
1.6. NTIC NA EDUCAÇÃO	21
1.7. NTIC NO ENSINO DE LÍNGUAS: CALL E A SUA INTEGRAÇÃO	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1. LINGUAGEM	24
2.2. ANÁLISE DE DISCURSO E ETHOS/ETHOS DISCURSIVO	27
2.2.1. TEXTO E DISCURSO	27
2.2.2. ANÁLISE DE DISCURSO	29
2.2.3. ETHOS DISCURSIVO	31
2.3. INTERAÇÃO	34
2.4. INTERATIVIDADE	36
3. O CONTEXTO DA PESQUISA	38
3.1. OS SUJEITOS E A APLICAÇÃO DA PESQUISA	38
3.2. ANÁLISE DE DADOS	40
3.3. CATEGORIA DE ANÁLISE 1: VANTAGENS, DESVANTAGENS, INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS E ETHOS/ETHOS DISCURSIVOS	41

3.4. CATEGORIA DE ANÁLISE 2: UTILIZAÇÃO, INTERAÇÃO, INTERATIVIDADE E RELAÇÕES EM SALAS DE AULA COM TECNOLOGIAS E ETHOS DISCURSIVO	54
3.5. CATEGORIA DE ANÁLISE 3: A TECNOLOGIA NA PREPARAÇÃO DE AULAS E REALIZAÇÃO DE TAREFAS E ETHOS DISCURSIVO	65
3.6. TABELA DE SÍNTESE DE ETHE DISCURSIVOS POR CATEGORIA DE ANÁLISE	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
4.1. A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	84
4.2. DESCRIÇÕES DOS ACHADOS DO ESTUDO	87
4.2.1. RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM A FERRAMENTA <i>CALL</i> PARA O ENSINO DE LÍNGUA E SEUS <i>ETHE</i> DISCURSIVOS	87
4.2.2. FACILIDADES E DIFICULDADES PERTINENTES AO ENSINO DE LÍNGUA COM <i>CALL</i>	89
4.2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL	92
4.2.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO COLABORATIVO COM <i>CALL/NTIC</i>	93
5. ENCAMINHAMENTOS	95
5.1. ENCAMINHAMENTOS FUTUROS	95
APÊNDICES	97
REFERÊNCIAS	105

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*CALL*¹ pode ser definido como "a busca e o estudo de aplicações de computador no ensino-aprendizagem de línguas" (LEVY, 1997, p. 1). *Ele* compreende uma vasta gama de tecnologias e abordagens de informação e comunicação para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, iniciado com programas "tradicionais" de treinamento e práticas que caracterizaram *CALL* nos anos 60 e 70 a manifestações mais recentes desse ensino, como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e ensino a distância.

A área de estudo *CALL* está situada na Linguística Aplicada e ligada aos campos da educação e tecnologia² (BEATTY, 2010; CHAPELLE, 2006). O *CALL* é uma área de estudo específica que analisa a relação da aquisição de linguagem estrangeira a partir da interface entre a tecnologia e a educação (LEVY; HUBBARD, 2005). Tendo em vista essa consideração, faz-se necessário compreender conceitos, reflexões e pesquisas dos campos educacionais, linguístico-discursivos e tecnológicos, a fim de que possamos evidenciar a importância que o tema assume, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem de língua.

A relevância linguística dos processos de ensino-aprendizagem de línguas com *CALL* é evidenciada por meio de diversos fatores: número considerável de pesquisas que sugerem resultados positivos na aprendizagem mediada por *CALL* para ouvir, falar, ler e escrever (FELIX, 2008), a existência de diversas associações profissionais internacionais dedicadas à área (DAVIES, 2012) e seu uso e presença já consolidada em grande parte das instituições de ensino de línguas. Ela é também percebida a partir da popularização do uso de novas ferramentas *CALL*, como *blogs*, *wikis*, redes sociais, ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, jogos digitais, lousas interativas e aplicativos para celulares e *tablets* (DAVIES, 2012).

O Brasil se caracteriza como um país em desenvolvimento, com menos acesso a tecnologias e pouca valorização do ensino-aprendizagem de línguas em relação aos países desenvolvidos. Assim, ainda não existem muitas pesquisas, investimento e infraestrutura *CALL*

¹ Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador. *CALL* é uma sigla consolidada em língua inglesa (LEFFA, 2006) para *Computer-Assisted Language Learning* e, como nos trabalhos do autor, é adotada neste trabalho por uma questão de conveniência de leitura.

² O conceito de tecnologia no contexto educacional pode ser definido como meios de realizar uma tarefa, especialmente usando processos técnicos, métodos ou conhecimento (MERRIAM WEBESTER, 2017).

no Brasil, se comparado com os EUA, Europa e Ásia, que conduzem maior número de estudos e mantêm associações profissionais especializadas em *CALL*.

Pensando em lacunas existentes em estudos na área de *CALL* no Brasil, esta pesquisa, inserida na linha de pesquisa de Linguagem em Novos Contextos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIFESP, visa a contribuir com o campo da Linguística buscando conhecer dificuldades, facilidades e visões sobre o ensino de línguas com *CALL* na perspectiva dos alunos-professores da graduação e pós-graduação de uma universidade pública do estado de São Paulo, a fim de extrair destes sujeitos relatos de experiências de ensino-aprendizagem com *CALL*.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a utilização do *CALL* na atuação do professor de língua e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Os objetivos específicos são:

- a) Descrever ferramentas, dispositivos e ambientes de aprendizado de *CALL*.
- b) Indicar facilidades e dificuldades pertinentes ao ensino de língua com *CALL*.
- c) Pensar a relação dos professores com a ferramenta *CALL* para o ensino de língua e os *ethos* discursivos desses professores.

Para atingir os objetivos propostos nesta dissertação, partimos de **duas perguntas** que norteiam nossa pesquisa: *Quais são as principais facilidades e dificuldades enfrentadas na utilização e integração de CALL³, quando utilizado na atuação do professor de línguas e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem de línguas⁴? Como é constituído o ethos discursivo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização de estratégias linguístico-discursivas no CALL, tornando a aprendizagem de língua mais significativa?*

³ Na literatura *CALL*, integração significa o uso de tecnologias na prática didática do ensino-aprendizagem de línguas (STOKS, 1993).

⁴ Esta dificuldade foi percebida após a leitura da tese de Martins (2015), *A integração da tecnologia nos cursos de licenciatura em letras do estado do Paraná a partir da perspectiva dos professores: um estudo de métodos mistos*. O trabalho, que concluiu que a formação dos professores em *CALL/NTIC* pode influir na integração de *CALL/NTIC*, que *CALL* ainda está distante da normalização, que existem lacunas significativas em algumas áreas de pesquisa *CALL* no Brasil e no exterior e que há necessidade de mais estudos acerca do tema da integração de *CALL* e fatores que levam ou não a sua integração, revela um aspecto não tratado no trabalho: é possível avaliar também a percepção/aplicação da integração de *CALL* pelo professor de língua estrangeira, que pode ser (ou não) relevante para que o mesmo esteja preparado para usufruir das facilidades (ou enfrentar as dificuldades) de *CALL/NTIC* ao longo de sua carreira. Em vista da possibilidade de tratar um aspecto não estudado na tese de Martins (2015), o interesse desta dissertação é de avaliar não só a percepção dos professores, mas também dos alunos-professores.

A pesquisa é conduzida numa abordagem qualitativa e exploratória, compreendidas por coleta de dados de fontes primárias (questionários) e secundárias (bibliográficas e documentais), sistematização dos dados obtidos e estabelecimento de categorias analíticas por meio do estudo da bibliografia consultada, análise dos dados, síntese e conclusões.

A revisão da literatura e estado da arte em *CALL* no Brasil, presente desta pesquisa, foi iniciada a partir de visitas eletrônicas e presenciais às bibliotecas da USP (FFLCH), PUC-SP e UNIFESP (Guarulhos). A maior parte dos títulos encontrados nessas bibliotecas estava indisponível, o que motivou maior foco em pesquisas eletrônicas, a fim de elaborar um estado da arte mais compreensivo e atual em *CALL*. Assim, tivemos acesso aos trabalhos de Suzana Reis, professora doutora em Letras na Universidade Federal de Santa Maria, especialista em *CALL* e uma das principais pesquisadoras do campo no país, com publicações que propõem o estado da arte em *CALL*.

Foi feita revisão preliminar do estado da arte em *CALL* no cenário internacional e nacional a fim de possibilitar comparações e relações entre a produção estrangeira e brasileira. Em vista do volume e aceitação das publicações de Reis (2012; 2009; 2004) pelos pesquisadores de *CALL* no Brasil (COSTA; FIALHO; BEVILÁQUA; LEFFA, 2016), baseamos-nos, então, no estado da arte no Brasil proposto pela autora.

A dissertação está dividida em 4 capítulos: o *Capítulo 1 - Revisão da Literatura: CALL* aborda a literatura *CALL* e o estado da arte em pesquisa no campo no exterior e no Brasil, a fim de salientar a relevância, influência e histórico de pesquisas já realizada na área.

O segundo capítulo – *Fundamentação Teórica* – reflete as concepções teóricas acerca dos conceitos de linguagem, texto, análise de discurso, *ethos* discursivo, interação e interatividade.

O terceiro capítulo, cujo título é *A Pesquisa*, explicita os sujeitos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, categorias de análise e análises discursivas dos questionários aplicados aos sujeitos, como veremos no capítulo três.

Por fim, e não menos importante, as *Considerações Finais* apresentam reflexões a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, seguida das referências apêndices.

1. NOVAS TECNOLOGIAS: NTIC E *CALL*

Este capítulo objetiva descrever as NTIC, *CALL* e revisar o estado da arte em *CALL* no exterior e no Brasil e os conceitos teóricos que fundamentam a análise proposta nesta dissertação. Além disso, visa a refletir o início de *CALL*, suas principais ferramentas e aplicações.

1.1. *CALL* – INÍCIO, FERRAMENTAS E APLICAÇÕES

A invenção dos computadores possibilitou pesquisas e estudos para a criação de programas de computação voltados para o ensino-aprendizagem de línguas que deram origem ao *CALL*, introduzido em 1960, por meio do projeto *PLATO*, idealizado pela Universidade de Illinois (EUA) e concebido em suas instalações.

O advento do microcomputador, no final da década de 70 do século XX, permitiu o acesso de um público maior às tecnologias, resultando, a partir do início de 1980, um enorme aumento no desenvolvimento de programas e publicações de livros sobre *CALL*, que, desde então, vem desenvolvendo-se e difundindo-se mundialmente (THOMAS; REINDERS; WARSCHAUER, 2013).

O *CALL* engloba uma ampla gama de aplicações de tecnologia da informação e comunicação, além de diversas abordagens para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, desde os programas de exercício e prática tradicionais, como *Drills* – audição e repetição de palavras e frases – e ensino presencial, a manifestações mais recentes, como ambientes virtuais de aprendizagem-ensino a distância (AVA).

Autores como Davies, Higgins (1985), Jones, Fortescue (1987), e Levy (1997), há muito tempo se propuseram a definir as principais tipologias e aplicações de *CALL*, entretanto, não é possível considerar essas descrições como definitivas, uma vez que a tecnologia se transforma diariamente e, portanto, inovações em *CALL* são constantes.

Uma das primeiras tecnologias *CALL*, que se modernizou e se popularizou como uma de suas principais ferramentas, com diversas aplicações, foi a tecnologia multimídia. Gramofones foram os recursos iniciais a serem utilizados por professores para apresentar a seus alunos gravações de falantes nativos. Vozes e transmissões de emissoras de rádio estrangeiras eram

usadas para fazer gravações em fitas de bobina. Outros exemplos de recursos tecnológicos que eram utilizados no ensino-aprendizagem de línguas são projetores, videocassetes e *DVD players*. No início da década de 1960, começaram a surgir cursos integrados (muitas vezes chamados de cursos multimídia) como *Ecouter et Parler* (CÔTÉ; LEVY, 1962) e *Deutsch durch die audiovisuelle Methode* (BURGDORF; MONTANI; SKREB; VIDOVIC, 1962).

Entre os anos 1970 e 1980, os computadores comuns não eram capazes de reproduzir som e tinham uma capacidade gráfica ruim. Essa insuficiência não trouxe avanços aos professores de línguas, que já estavam acostumados a usar uma variedade de mídias nas aulas de línguas naquelas décadas. A chegada do computador multimídia no início dos anos 90 do século XX foi um enorme avanço: ela permitiu que textos, imagens, sons e vídeos fossem reproduzidos a partir de uma única máquina. Ela possibilitou também a integração das quatro habilidades básicas no ensino-aprendizagem de línguas: ouvir, falar, ler e escrever (DAVIES; 2012).

A modernização dos computadores deu origem a centros de linguagem multimídia, que começaram a aparecer em diversas instituições educacionais. Após um período de popularização na década de 1970, o surgimento de laboratórios de línguas entrou em declínio. Ainda assim, *softwares* – programas de computador – *CALL* ainda são lançados em *CD-ROM* e *DVD*, mas estão sendo substituídos em larga escala por programas e aplicativos feitos para *internet* em computadores *desktops*, celulares e *tablets* (DAVIES, 1997). Logo, é imprescindível mencionar a *internet* e suas diversas aplicações como ferramentas *CALL*. A *World Wide Web*, conhecida como *internet* no Brasil, já é o meio de comunicação mais popular em países desenvolvidos, como os EUA (WOHLSEN, 2014) e vêm se tornando cada vez mais comum para não só baixar e acessar aplicativos *CALL*, mas também permitir estudos de línguas autônomos ou supervisionados, formais e informais, em milhares de sítios em todo o mundo.

O surgimento da *internet* no início dos anos 90 marcou uma mudança significativa no uso da tecnologia de comunicação para todos os usuários de computadores. O *email* e outras formas de comunicação eletrônica existiam há muitos anos, mas o lançamento do *Mosaic*, o primeiro navegador gráfico da *internet*, em 1993, começou a atrair a atenção dos professores de línguas, já familiarizados com o hipertextos em computadores autônomos, o que possibilitou a criação de atividades de leitura estruturadas e não sequenciais para alunos de línguas, nas quais eles podiam apontar itens de texto ou imagens em uma página exibida na tela.

Quando a conexão mundial da internet permitiu ao usuário acessar diferentes páginas em qualquer lugar do mundo com um simples clique, o acesso a milhares de sítios autênticos com textos de línguas estrangeiras permitiu a professores e estudantes usá-los para práticas de estudo de línguas. Entretanto, esse fato poderia levar a uma quantidade significativa de desperdício de tempo se a navegação fosse usada de forma não estruturada (DAVIES, 1997). Esta dificuldade foi superada com o advento de ferramentas de autoria como o *Hot Potatoes*, demonstrado publicamente na conferência EUROCALL (1998): o programa possibilitou que professores de línguas criassem seus próprios exercícios interativos *online* pela primeira vez (HOLMES; ARNEIL, 1998).

O início dos anos 2000 foi marcado por um crescimento no desenvolvimento e popularização das ferramentas da Web 2.0 - aplicações de *internet* diferentes das antigas, com ênfase em interação e compartilhamento – e ainda há muitas pesquisas focadas em avaliar CALL e outros temas em ferramentas e aplicativos deste grupo, como *facebook*, *youtube*, *chats*, *podcasts*, *skype*, entre outros (COSCARELLI, 2016).

Ainda que no início a *internet* não competisse seriamente com o *CD-ROM* e *DVD* multimídia, porque tinha qualidade de som, vídeo e velocidade inferiores, essa competição foi se acirrando ao longo dos anos. Com o decorrer do tempo, a *internet* alcançou os padrões e qualidade do *DVD* e *CD-ROM* e, em muitos casos, até os superou: contém som e vídeo de alta qualidade, interatividade⁶ entre interfaces-usuários e interação⁷ - síncrona e assíncrona – entre usuários do mundo todo (DAVIES, 2012), muito embora ainda haja como disponibilidade, dificuldades/limites de tráfego de dados e baixa velocidades em locais como áreas rurais remotas ou países em desenvolvimento.

Os aplicativos CALL disponíveis via *internet* tornaram-se muito mais populares, baratos e acessíveis do que os criados para *CD* e *DVD*: são aplicações disponíveis a qualquer hora para *download*, não dependendo de disponibilidade, envio, recebimento, imprevistos; costumam ter versões gratuitas ou experimentais; estão disponíveis em locais de fácil acesso aos seus usuários e não demandam, em geral, nenhum aparato eletrônico além do próprio celular, *tablet* ou

⁶ Participação ativa do beneficiário de uma transação de informação (LEVY, 2000), possibilidades técnicas promovidas por tecnologias ou a atividade humana de agir sobre a máquina e de receber sua retroação (BELLONI, 1999).

⁷ Ação recíproca entre dois ou mais atores (BELLONI, 1999).

computador e conexão à *internet*. Trata-se de programas como o *Duolingo*, o mais popular aplicativo *CALL* para celulares (HEIL; WU; LEE, 2016), cujo número de *downloads* é maior que quatro milhões, que propõe atividades de escuta, leitura, escrita e fala em dezenas de línguas.

Dudeney (2007) sugere que a *internet* provou ser o foco principal para os professores de línguas, que estão fazendo um uso cada vez mais imaginativo de sua vasta gama de aplicações, o que é compreensível em vista da popularização global do principal aparelho eletrônico usado para a navegação na *internet*, o celular, que ultrapassou o número de habitantes do globo: em 2014 havia 7.19 bilhões de linhas ativas em todo o mundo (INDEPENDENT, 2014).

Outras ferramentas *CALL* que têm se difundido com o auxílio dos avanços da computação e da *internet* são os concordanciadores – programas de computação capazes de criar concordâncias (verbal e nominal) e corrigir erros de linguagem. Ainda que usados há menos tempo do que os dispositivos mais populares, esses programas vêm atraindo o interesse de curiosos, aprendizes e pesquisadores (BALLANCE, 2016).

Autores como Wilson (2011), Tribble e Barlow (2001) e Sinclair e McEnery (2004) descrevem vários estudos em que é possível utilizar concordanciadores no ensino-aprendizagem de línguas. Higgins e Johns (1984) e Lamy e Klarskov Mortensen (2010) demonstram, em suas pesquisas, seus usos práticos em sala de aula, como quando alunos utilizam programas de criação de texto para redigir e corrigir seus textos. Os estudos de Robb (2003) também mostram ser possível utilizar aplicativos que não foram criados para ser concordanciadores, mas têm esta funcionalidade e podem ser usados no ensino-aprendizagem de línguas, como o *site* Google.

Outra popular ferramenta *CALL* que tem se beneficiado dos avanços das tecnologias são os jogos eletrônicos. Sua história, que remonta aos anos 70, começou na década de 1970, com o *Colossal Cave Adventure* – um simulador de texto em que o usuário se comunica com o computador digitando comandos no teclado – foram os primeiros jogos dessa categoria. Professores de línguas descobriram que era possível explorar esses programas de texto, usando-os como base para as discussões e atividades. Jones (1986) descreve um dos primeiros estudos baseados em Mundos Virtuais: a pesquisa foi realizada no jogo de simulação *Kingdom* (Reino, em tradução livre), nos quais os alunos desempenharam papéis como membros de um conselho governando por um reino imaginário, em que um único computador foi usado na sala de aula para fornecer o estímulo para a discussão, que simulou eventos que ocorrem no jogo, como

tempo de plantio de colheita, catástrofes imprevistas etc.

Os primeiros jogos de aventura e simulações evoluíram para jogos *multi-players*, conhecidos como *MUD*, ou *Multi-user domains* (domínios de múltiplos usuários). Como seus antecessores, os *MUD* eram apenas texto, com a diferença de que estavam disponíveis para um público *online* mais amplo. Os *MUD* deram origem aos *MOO*, *Multi-user domains object-oriented* (domínios de múltiplos usuários orientados por objetos), que professores de línguas foram capazes de explorar para o ensino de línguas estrangeiras e compreensão intercultural (SHIELD, 2003).

O grande avanço seguinte na história dos mundos virtuais foi a interface gráfica do usuário. *Habitat*, da *Lucasfilm* (1986), foi um dos primeiros mundos virtuais baseado graficamente, embora apenas em um ambiente bidimensional. Cada participante foi representado por um personagem visual que poderia interagir com outros personagens usando chat de texto. Mundos virtuais tridimensionais (3D), como *Traveler* e *Active Worlds*, que apareceram na década de 1990, foram o próximo passo importante no desenvolvimento dos Mundos Virtuais. O jogo *Traveler* incluiu a possibilidade de comunicação por áudio entre jogadores que foram representados como cabeças desencarnadas em uma paisagem abstrata tridimensional. Mais de uma década depois, Svensson (2003) descreve o *Virtual Wedding Project*, no qual estudantes avançados de inglês usaram Mundos Virtuais como uma arena para aprendizagem construtivista.

O jogo *Second Life*, lançado em 2003, foi outro a despertar o interesse de pesquisadores de áreas da linguística, educação e tecnologia. Inicialmente visto como um outro jogo de *RPG*, começou a atrair o interesse de professores de línguas com o lançamento da primeira conferência *SLanguages*, em 2007, que apresentou as características do jogo e a possibilidade de usá-lo como ambiente de ensino-aprendizagem. Molka-Danielsen e Deutschmann (2010) descrevem uma série de experimentos e projetos que se concentram na aprendizagem de línguas nesse jogo eletrônico.

Independentemente dos prós e contras de jogos eletrônicos, o interesse de professores de línguas no mundo virtual continua a crescer. O conjunto de *EUROCALL/CALICO Virtual Worlds Special Interest Group* (Interesses Especiais de Mundiais Virtuais da Associação de *CALL* Europeia e Americana) foi fundado em 2009 e criou diversos locais (ambientes virtuais como ilhas ou cidades) dedicadas ao ensino-aprendizagem de línguas, como a *commercial area*

for learners of English, administrada pelo *Language Lab*, e áreas livres como o ambiente mantido pelo Goethe-Institut e as Ilhas EduNation (EUROCALL/CALICO, CA 2009).

As línguas difundidas em jogos não se limitam ao inglês: grande parte dos países envolvidos em pesquisas *CALL* tem ambientes dedicados a suas línguas nativas ou segundas línguas. No Brasil, temos o exemplo da ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância, que realizou estudos e experiências de destaque em língua portuguesa no *Second Life*, e o Instituto Cervantes, que criou ilhas no jogo para a prática do espanhol (DIAS, 2010).

Foi possível descrever, nesta seção, os principais tipos de *CALL* e suas aplicações gerais para o ensino-aprendizagem de línguas. A seção seguinte reflete o estado da arte do *CALL* no exterior.

1.2. CALL NO EXTERIOR

A revisão da literatura e estado da arte em *CALL* no exterior foi realizada por meio da plataforma norte-americana *ERIC* (Centro de Informação de Recursos Educativos), uma biblioteca digital *online* de pesquisa e informação sobre educação. A missão do *ERIC* é fornecer uma base de dados bibliográfica e de texto completo abrangente, fácil de usar, de pesquisa e informação educacional para educadores, pesquisadores e público em geral (ERIC, 2016). No início desta pesquisa de mestrado (2016), a plataforma dispunha 3795 títulos em *CALL* em diversas línguas, entre artigos, relatórios, conferências, livros, dissertações etc. Fundada em 1964, a biblioteca foi capaz de fornecer um guia compreensivo da revisão da literatura em *CALL*.

As primeiras pesquisas em *Computer-Assisted Language Learning* remontam à década de 1960, quando o *CALL* foi introduzido pela primeira vez em computadores universitários, nos EUA. O projeto *PLATO*, iniciado na Universidade de Illinois, em 1960, foi desenvolvido pelo professor Don Bitzer e se tratava de um sistema de aprendizagem *online* que oferecia cursos em uma variedade de disciplinas, como latim, química, educação e matemática primária. O sistema incluiu uma série de recursos úteis para a pedagogia, além de textos sobrepostos a gráficos, avaliação contextual de respostas em textos livres (dependendo da inclusão de palavras-chave), e *feedback* concebido para responder respostas alternativas (UNIVERSITY OF ILLINOIS, 1960).

O programa durou quatro décadas e suas pesquisas foram financiadas por diferentes instituições, como a *National Science Foundation*, além da própria Universidade de Illinois. Durante esse período, cerca de 300 programas foram desenvolvidos para testar a sua viabilidade para o ensino e pesquisa educacional. As áreas temáticas dos programas *PLATO* foram muito amplas: da aquisição de línguas estrangeiras, matemática, ciências e música à engenharia e enfermagem para o ensino fundamental, secundário, superior e profissional (BURNS; BOZEMAN, 1981).

Outro trabalho inicial e de destaque em *CALL* no exterior é o de Underwood (1984), que resulta em uma visão geral da teoria e prática do ensino de línguas, segundo Noam Chomsky, e outra com analogias entre computadores/laboratório de línguas quanto ao mau uso da tecnologia; a história do *CALL*, o computador como um meio comunicativo no presente e no futuro; a inteligência artificial, e a introdução ao *CALL*. Um apêndice da lista recursos de impressão sobre uso de computador e listas de referências sobre linguística, ensino de línguas e computadores também estão incluídos. Mais tarde, o autor (1989) examinou as possibilidades de desenvolver a aprendizagem *CALL* com as tecnologias mais recentes disponíveis, argumentando que as estratégias de inteligência artificial podem melhorar radicalmente os tipos de exercícios a serem realizados. Underwood conclui que a combinação entre a tecnologia de inteligência artificial com outras ferramentas, como simulação e hipermídias, são possibilidades para a prestação de instruções efetivas.

A partir dos anos 1985, muitos pesquisadores buscaram identificar e descrever os programas *CALL* que existiam (DAVIES; HIGGINS, 1985; JONES; FORTESCUE, 1987; HARDISTY; WINDEATT, 1989; LEVY, 1997). Essas pesquisas identificaram programas de preenchimento de lacunas, múltipla escolha, texto livre, aventuras e simulações, labirintos de ação, reordenamento de sentenças, reconstrução de textos, entre outros.

Segundo Davies (2012), desde a década de 1990, tornou-se mais difícil categorizar o *CALL*, pois desde então ele se estende ao uso de *blogs*, *wikis*, redes sociais, *podcasts*, aplicações *Web 2.0*, aprendizado de línguas em mundos virtuais e quadros interativos. E foi em meio a essa dificuldade que se destacaram Warschauer e Healey (1996, 1998), ao adotarem uma abordagem diferente. Em vez de se concentrarem na tipologia de *CALL*, os autores identificaram três fases históricas da área, classificadas de acordo com as suas abordagens pedagógicas e metodológicas subjacentes: o *CALL* Behaviorista (entre 1960 e 1980) ou Estruturalista, Comunicativo (1980 a

2000) e Integrativo (a partir de 2000).

1.2.1. CALL BEHAVIORISTA

A primeira fase de *CALL*, a fase Behaviorista, priorizou práticas de estruturas mediadas por *Drills*, em geral baseadas em programas de computador que apresentavam estímulos como perguntas aos alunos, que as respondiam. Esse fato ocorria em textos, cujas respostas eram analisadas por computadores antes do envio de seu *feedback*, informação que o estudante recebia em reação à sua resposta para avaliação de seus resultados.

1.2.2. CALL COMUNICATIVO

Sua segunda fase, *CALL* Comunicativo (1980 a 1990), teve foco em práticas de ensino baseadas na abordagem comunicativa, com prioridade de ensinar aos alunos a capacidade de saber como usar uma língua de forma prática de modo que promovesse a comunicação entre os sujeitos. Essa fase coincidiu com a chegada dos microcomputadores, que ampliaram o acesso ao *CALL* e o desenvolvimento de *softwares* para ensino-aprendizagem de línguas. Programas criados nessa fase também faziam uso de práticas de habilidades como *Drills*, mas foram substituídos por atividades de práticas de leitura, reconstrução textual, jogos de linguagem, entre outros. O computador continuou sendo a figura central no ensino, expondo contextos para alunos aprenderem línguas até mesmo em programas que não foram desenvolvidos com este propósito originalmente, como *Where in the World is Carmen Sandiego*.

1.2.3. CALL INTEGRATIVO

O início dos anos 2000 marcaria, como postulado por Warschauer (2004) e Bax (2003), o fim da segunda fase Comunicativa de *CALL*. A partir desta década surge o *CALL* Integrativo, fase baseada na visão de ensino-aprendizagem sociocognitiva, que demanda do aprendiz a participação em comunidades discursivas, fazendo com que os alunos acessem novas comunidades e se familiarizem com elas, assim como com novos gêneros e discursos produzidos em tais contextos (WARSCHAUER, 2004). Nesta fase, foram desenvolvidas a

tecnologia multimídia e a comunicação mediada por computador (CMC). Acrescente-se, ainda, que novos debates surgiram acerca do tema: a modernização das máquinas e sua popularização permitiram avanços e maior acesso a ferramentas *CALL*.

1.3. ESTUDOS RELEVANTES EM *CALL* NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Chapelle (2000) buscou estabelecer uma agenda de pesquisa na área do ensino-aprendizagem mediado por computador, com enfoque na necessidade de estabelecer métodos empíricos de pesquisa em *CALL*; não havia teoria de linguagem efetiva a investigações na área. Nesse período, as pesquisas eram orientadas com base na teoria da aquisição de linguagem (CHAPELLE, 2000, p. 56), embora certos pesquisadores acreditassem que deveriam ser orientadas na perspectiva da linguística computacional. Para a autora, era relevante que as pesquisas tivessem orientações linguísticas consoantes às práticas que se pretendiam realizar nesse meio (REIS, 2009).

Zhao (2003) investigou a aprendizagem de línguas, como francês, inglês, espanhol, alemão e árabe de alunos universitários e concluiu que há um número limitado de pesquisas que fazem estudos descritivos dos trabalhos experimentais em *CALL*.

Com o objetivo de definir um quadro de descrição e de análise de pesquisas em *CALL*, Lévy (2000) analisou 47 artigos em livros e periódicos. Identificando os objetivos das pesquisas, delimitou características de *CALL*, identificou métodos usados em pesquisas e problemas nelas descritos. Os resultados apontaram descrições de cursos ou de atividades de *CALL*, formas de acesso a esses cursos ou atividades, endereços virtuais de cursos (*URLs*), papel do professor e do aluno nesse contexto.

Outro estudo que merece destaque é o desenvolvido por Debski (2003), que analisou o estado da arte de *CALL* com base em 91 artigos publicados entre 1980 e 2000, em sete periódicos internacionais especializados em *CALL*. Os resultados sugeriram que *CALL* poderia se tornar uma disciplina acadêmica, salientando que as mudanças têm ocorrido em pesquisas da área em três fases diferentes: pré-*internet* (1984-1988), início da *internet* (1990-1994) e *internet* estabelecida (1996-2000). A pesquisa concluiu também que o aumento de confiança na pesquisa é evidenciado pelas generalizações feitas nos relatos de pesquisa publicados no período da investigação.

A partir de uma revisão de literatura proposta em *CALL*, Stockwell (2007) pesquisou estudos sobre *CALL* realizados entre 2001 e 2005. Ele descreveu tecnologias usadas na aprendizagem de certas habilidades linguísticas, como produção textual, compreensão auditiva, competência gramatical e fonológica. O autor identificou princípios linguísticos que orientam as escolhas de tecnologias para sala de aula. Os resultados desta pesquisa sugerem que a relação entre os aspectos pedagógicos e as tecnologias usadas é muito complexa e tem sido discutida na literatura por apresentar posições controversas entre pesquisadores da área. Porém, o surgimento de novas tecnologias pode criar espaço para novas pedagogias, assim como o desenvolvimento de novas pedagogias pode exigir a adaptação e a inovação de tecnologias.

Outro trabalho que se destaca é a “A eficácia irracional de *CALL*: O que aprendemos em duas décadas de pesquisa?” (2008, tradução nossa), de Félix Uschi. Nele, estudam-se temas pesquisados na área durante o período de 1981 a 2005 em termos de eficácia. O autor analisa os pontos fortes e fracos nesse *corpus* de trabalho, destacando armadilhas e paradoxos em procedimentos de pesquisa e fornecendo modelos válidos. Isso inclui a contribuição de meta-análises e limitações associadas a este tipo de pesquisa. Dados substanciais, extraídos de três extensos estudos (Felix, 2005a, b; Felix, 2006a), permitem ao autor apresentar resultados sintetizados relacionados ao impacto das tecnologias na aprendizagem de línguas. O artigo conclui com estratégias para trabalhos futuros no contexto de uma agenda de pesquisa proposta.

Chapelle e Yoo-Ree (2010) pesquisaram avanços no processamento de linguagem natural (PNL) e as tecnologias automáticas de reconhecimento e processamento de fala para novas oportunidades em testes de linguagem. Apesar de seu potencial de uso em diferentes tipos de teste de linguagem, relativamente pouco trabalho havia sido feito nesta área, e, portanto, o PNL não era bem entendido pelos desenvolvedores de testes, pesquisadores ou usuários na avaliação de testes de língua. O trabalho apresentou o PNL para a avaliação da linguagem como uma área de investigação e prática, descrevendo as raízes históricas provenientes da linguística computacional, PNL estatística, tecnologias de reconhecimento e processamento de fala, avaliação de linguagem e ensino-aprendizagem de línguas mediados por computador. Por fim, o estudo descreve os usos de PNL e reconhecimento de fala e tecnologias de processamento na avaliação de linguagem através de ilustrações de projetos de testes atuais e identifica áreas que precisam de mais desenvolvimento.

Warschauer, Rama, Black e Van Es (2012) verificaram possibilidades em ambientes de

jogos *online* para o aprendizado de línguas e a socialização. O estudo examinou dois colégios espanhóis que participam da versão em língua espanhola do jogo *online World of Warcraft*. Usando dados coletados a partir de observação participante, entrevistas, registros de bate-papo no jogo e entradas de diário estudantil, os autores descreveram o jogo, as normas culturais para seu uso e as próprias habilidades dos participantes para interagir e oferecer oportunidades distintas para o aprendizado de línguas.

Outro trabalho a ser destacado é o realizado por Schmid e Volker (2014). Eles analisaram projetos de pesquisa colaborativos em salas de aulas tecnológicas, em que professores trocaram conhecimentos sobre tecnologia. Os resultados indicaram que as experiências de campo forneceram oportunidades de aprendizado profissional que apoiaram o desenvolvimento dos professores como profissionais de *CALL*. Os professores em treinamento enfatizaram especialmente o papel importante desempenhado pelas experiências escolares, permitindo-lhes utilizar a tecnologia em cenários autênticos de ensino de línguas e avaliar o impacto da tecnologia no ensino-aprendizagem de línguas. O estudo deu origem a uma discussão de princípios e diretrizes importantes que devem fundamentar e informar tais esforços colaborativos e um resumo das implicações dos resultados para a concepção de programas de educação de professores em treinamento.

Uma pesquisa recente que aborda temas pouco visitados em *CALL*, mas sob uma perspectiva de aprendizagem autônoma, é a de Ballance (2016), sobre concordanciadores – os já descritos programas de computador que constroem concordâncias automaticamente. Seu estudo identifica variáveis no uso de concordanciadores e explora o uso desses através de um levantamento das preferências de seus usuários, concluindo que concordanciadores são ferramentas úteis à aprendizagem de línguas e que a preferência de seus usuários não é arbitrária.

Nota-se, a partir dos anos 2000, um crescimento de pesquisas que buscaram abarcar o estado da arte, a autonomia e as atividades colaborativas e interativas em *CALL*. Essa tendência pode se dar devido a evoluções de *CALL*, assim como sua maior disponibilidade e utilização, que passa a ser conhecida por mais professores de línguas e, consequentemente, a atrair maior número pesquisadores interessados pelo campo.

Nesta seção, foi possível observar que pesquisas em diferentes línguas sugerem que há um número pequeno de estudos descritivos de trabalhos experimentais em *CALL*. Estudos

indicam também que *CALL* poderia se tornar uma disciplina acadêmica. Pesquisas em *CALL* abrem caminho para uso de novas tecnologias como o processamento de língua natural, assim como estudos com jogos *online* sugerem possibilidades de ensino-aprendizado de línguas e a socialização por meio de *CALL*. Além disso, pesquisas indicam a necessidade de treinamento pedagógico apropriado para uso de tecnologias e o crescimento de estudos que buscam abarcar o estado da arte, a autonomia e as atividades colaborativas/interativas em *CALL*.

1.4. *CALL* NO BRASIL

Como dito anteriormente, a revisão da literatura e estado da arte em *CALL* no Brasil desta pesquisa foi iniciada a partir de visitas eletrônicas e presenciais às bibliotecas da USP (FFLCH), UNIFESP (Guarulhos) e PUC-SP. A busca do estabelecimento do estado da arte *CALL* tem sido uma das principais pautas que vem ocupando pesquisadores em Linguística Aplicada na última década (REIS, 2012). Na área de Linguística Aplicada, particularmente no cenário acadêmico brasileiro de *CALL*, as pesquisas na área têm abordado diversos temas que, em geral, não são orientados por agendas de pesquisas definidas pela comunidade acadêmica do campo da Linguística. Leffa (2006) afirma que parece haver uma desterritorialização da área, caracterizada pela dificuldade de estabelecer limites do que pertenceria a uma ou outra área do conhecimento, sugerindo que o *CALL* é de todos e ao mesmo tempo de ninguém.

Analizando os temas pesquisados em *CALL* no Brasil em verificações em periódicos Qualis A e B de Linguística Aplicada, divulgados no artigo “As fases de pesquisas sobre *Computer-Assisted Language Learning (CALL)* no Brasil: identificação do estado da arte”, Reis (2012) identifica 14 artigos sobre *CALL*, publicados entre 2005 e 2009. Para mapear os estudos feitos na última década (1999 a 2009), considerou somente as pesquisas resultantes de teses, dissertações, anais de eventos e capítulos de livros, que contabilizavam 74 publicações. Primeiramente, a autora apresenta uma proposta de classificação das fases de pesquisas e, em seguida, discute os resultados principais que contribuem para a classificação.

Reis buscou literatura que abordasse a revisão do “estado da arte” em *CALL* sem sucesso, com exceção da pesquisa de Paiva (2008), que propõe panorama histórico de tecnologias usadas no ensino-aprendizagem de línguas. A autora afirma que as fases de *CALL* propostas não consideravam tecnologias em estudo na época ou definições de linguagem que

orientavam as pesquisas descritas nas publicações. Segundo a Reis, os estudos em *CALL*, publicados na última década, no Brasil, são divididos em três fases. Esta classificação foi realizada pela autora para organizar os temas de interesse tratados por pesquisadores brasileiros.

1.4.1. A INTERNET NAS SALAS DE AULAS

A primeira fase de pesquisa identificada pela autora abordou a inserção da *internet* nas salas de aulas e como tecnologias poderiam tornar a aprendizagem de línguas estrangeiras mais fáceis no contexto de sua inserção (PAIVA, 1999; MOTTA-ROTH et al, 2000).

O foco das pesquisas eram as implicações que as tecnologias poderiam causar nos processos de ensino-aprendizagem e como ajudariam no desenvolvimento da motivação e autonomia dos aprendizes de línguas (MOTTA-ROTH, 2001; PAIVA, 2001A; 1999). Os resultados das pesquisas nessa fase indicaram uma necessidade de mudanças no ensino-aprendizagem quando mediados por tecnologias. As mudanças não deveriam ser só a inclusão de tecnologias na escola, mas também nos papéis de professores e alunos na interação.

O livro organizado por Paiva (2001a) tratou da interação e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais. Seus resultados mostraram a importância do professor inserir recursos eletrônicos na sala de aula, com foco nas vantagens que eles podem oferecer aos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

Ainda nessa fase, iniciaram-se pesquisas em pós-graduação, tendo como marco da primeira pesquisa em *CALL* no Brasil a já mencionada dissertação de Maximina Freire (1992), na PUC-SP, sobre interações existentes entre alunos e professores e compreensão de tarefas computadorizadas e integradas ao ensino do inglês. Seus resultados confirmaram o envolvimento dos alunos em atividades colaborativas para solucionar problemas e se comunicar ainda que assumindo novos papéis em contextos computadorizados.

1.4.2. A CHEGADA DE MATERIAIS DIDÁTICOS

A segunda fase, por sua vez, viu a chegada de materiais didáticos pensados para o contexto digital e ampliou investigações sobre gêneros emergentes desse contexto (REIS, 2012).

Pesquisadores investigaram materiais didáticos produzidos para o *CALL* ou oferecidos na modalidade a distância (LEFFA, 2003B; BRAGA, 2006; 2004a; PAIVA, 2003; VETROMILLE-CASTRO, 2003; COLLINS, 2003a; RAMOS E FREIRE, 2004). O foco destas pesquisas foi a descrição de materiais do ensino de línguas para a *internet* e usos possíveis em sala de aula (presencial).

Braga (2004a) conclui em sua pesquisa que materiais que exploram as possibilidades do hipertexto são promissores para o estudo independente e que seu caráter não linear o diferencia dos materiais impressos. Segundo a autora, ainda que “os recursos técnicos ofereçam muitas possibilidades” para a implementação de novas alternativas para os processos de ensino-aprendizagem de línguas, “não é o meio (eletrônico) que é definidor, mas o uso que fazemos dele é que pode viabilizar mudanças pedagógicas” (BRAGA, 2004a, p. 185).

Segundo Vetromille-Castro (2003), é preciso refletir com cautela sobre como explorar didaticamente recursos eletrônicos em sala de aula. Ao pensar na elaboração de materiais didáticos, há de se considerar os papéis dos alunos e quais interações eles podem desenvolver com os materiais e não somente a proposta pedagógica que se pretende aplicar. Só a presença da tecnologia em sala não garante a solução do problema pedagógico. O uso de tecnologias deve ter objetivos claros de aprendizagem, o que requer do docente a avaliação e reflexão se as ferramentas são adequadas a sua proposta de ensino.

Ademais, para atuar socialmente com as ferramentas oferecidas pelo *CALL* no processo de ensino-aprendizagem, docentes e discentes têm de estar preparados para usá-las. Além disso, há de se considerar o conhecimento em informática pelos alunos e professores como elemento essencial (FELIX, 2008). Ainda que haja muitas variáveis capazes de proporcionar maior ou menor conhecimento em tecnologias, como acesso à educação, informação, idade, poder aquisitivo, investimento do estado em capacitação e ensino, dentre outras, existem, por exemplo, programas de treinamento sobre tecnologias para idosos e crianças, além de programas de treinamento em tecnologias *CALL* para professores de línguas, como certificações *CALL* ou programas de pós-graduação na área (HONG, 2010).

Dentro desse contexto, cursos de formação inicial precisam oferecer possibilidades aos futuros professores que os levem a vislumbrar caminhos que favoreçam o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo para todos os sujeitos que dele participam. Kenski sugere que (2015, p. 426):

As vivências proporcionadas pelos bons cursos aos futuros professores irão repercutir em suas formações e desempenhos nos momentos posteriores, com seus alunos. Em fluxo contínuo, alunos bem formados terão melhores condições de serem bons professores e garantir aprendizados mais significativos a seus estudantes, superando os desafios e as necessidades postas pela sociedade contemporânea.

Em uma sociedade caracterizada por rápidas mudanças e demandas tecnológicas, cursos de qualidade reconhecida são indispensáveis à formação docente, pois seu reflexo resultará na aprendizagem mais eficaz dos alunos.

A elaboração de materiais didáticos abriu espaço para maiores discussões sobre como acontece a prática pedagógica em contextos *CALL* a distância (STAA, 2003; GERALDINI, 2003; CELANI; COLLINS, 2003; REIS, 2004), com enfoque na necessidades de novas pedagogias de ensino para esse contexto.

Reis (2004) e Silva (2003) sugerem que o modo de gerenciar esse novo contexto de ensino-aprendizagem e como o professor pode oferecer “andaimes de conhecimento” ao aluno na interação virtual são particularidades que devem ser levadas em conta por professores que desejam trabalhar uma modalidade de ensino *CALL*.

1.4.3. QUESTÕES DIDÁTICAS E USO DE GÊNEROS DIGITAIS

Surgiram, então, pesquisas que abordaram questões didáticas e o uso de gêneros digitais em sala de aula, assim como a funcionalidade e características desse uso. Araújo (2004) sugere que os gêneros discursivos do cotidiano estão transmutando para a *internet*, da esfera social para a eletrônica, como será discutido no segundo capítulo desta dissertação.

Pesquisadores investigaram gêneros como *email*, *blog* e bate-papo (PAIVA, 2003; KOMESU, 2004, COLLINS, 2003b). Essas pesquisas indicam que esses gêneros são recursos potenciais para a prática de ensino de línguas, em especial para a comunicação escrita (ABREU, 2002; RUIZ, 2005; KOMESU, 2004; MARSHALL, 2005).

Reis (2009) afirma que não se pode ignorar que aprendizes fazem amplo uso de gêneros digitais, sendo que é responsabilidade do professor orientar o ensino da linguagem com base em gêneros discursivos, possibilitando que os alunos interajam e produzam linguagem por meio de diferentes gêneros (*idem*). McCarthy e Carter (1994, p.134) postulam que a possibilidade de interagir pela escrita em contextos eletrônicos permite a estudantes aprender línguas por meio

da língua, porque os aprendizes têm diferentes contextos de interação à disposição e podem, ao interagir, negociar significados e, portanto, aplicar conhecimentos ao produzir linguagem.

Outros estudos abordaram também princípios teóricos, como a teoria sociocultural (VYGOSTKY, 1998), a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978) e os estudos de gêneros (BAZERMAN, 2005; MEURER, 2005), com ênfase em crenças, valores e concepções de linguagem de ensino-aprendizagem.

Pesquisas publicadas entre 2005 e 2009 mostram temas que focaram o ensino da leitura e de vocabulário em contextos digitais (BASTOS, 2007). Os pesquisadores discutiram também o papel do computador como tutor (SOUZA; ALMEIDA, 2007), a autonomia na aprendizagem de línguas por meio de narrativas digitais (PAIVA, 2008), as atividades realizadas em cursos de formação continuada a distância (MICCOLI, 2006), as aplicações da teoria da complexidade na análise de atividades a distância (VETROMILLE-CASTRO, 2008; SILVA, 2008) e a avaliação das atividades de línguas, como o Teletandem, contexto telecolaborativo de aprendizagem que envolve dois falantes nativos (ou competentes) de diferentes línguas utilizando Skype, em que cada participante faz papel de aluno por meia hora praticando a língua do seu parceiro (OLIVEIRA, 2009, ARAÚJO, 2009).

A avaliação das atividades em contexto digital parece ser o foco das discussões segundo Reis (2012). Vetromille-Castro (2008) afirma que vivemos um momento histórico dos estudos de *CALL* no Brasil, em que propostas pedagógicas são colocadas à prova. O autor sugere que as propostas pedagógicas pensadas para contextos digitais só persistirão se a interação social se estabelecer, pois ela é aspecto necessário para aprendizagem e fator essencial a ser observado e trabalhado dentro de ambientes virtuais de aprendizagem.

Na seção seguinte, abordaremos a noção de NTIC, conceito essencial a este trabalho, uma vez que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação foram propulsoras de tecnologias mais recentes como o *CALL*.

1.5. NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Segundo Velloso (2014), as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) são tecnologias e métodos para comunicações surgidas no contexto da Revolução Informacional, "Revolução Telemática" ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidas

gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990. Os computadores, câmeras, celulares, TVs, *email*, *internet*, *wi-fi*, dentre outros, são exemplos de elementos que fazem parte destas tecnologias.

Após a invenção da impressão, os primeiros passos para uma sociedade da informação foram marcados pelo telégrafo elétrico, seguido do telefone e da radiotelefonia, da televisão e da *internet*. A união entre informática e telecomunicações na última década do século XX foi possível devido à redução de componentes necessários para sua infraestrutura, permitindo a produção de dispositivos multifuncionais a preços mais acessíveis a partir dos anos 2000. O uso das NTIC não deixa de evoluir e se difundir, especialmente nos países ricos, de tal maneira que as diferenças sociais trazidas por essas disparidades entre as nações e gerações ficam muito mais evidentes (FECYT, 2007).

As NTIC se tornaram uma parte importante na vida do ser humano e este fato se deve principalmente a uma invenção que apareceu em 1969: a *internet*, que surgiu como parte da Rede de Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPANET), criada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, destinada à comunicação das diferentes agências no país. Seu propósito era ser uma rede descentralizada com vários caminhos entre dois pontos em que as mensagens fossem divididas em partes para serem enviadas por caminhos diferentes. Após anos de uso e pesquisas, foram criados os *emails*, serviços de mensagens e páginas. Em meados de 1990, numa fase em que a *internet* não mais era um projeto militar, ela foi disponibilizada à população em geral e, assim, emergiu em um formato mais parecido com o que conhecemos hoje, tornando-se extremamente popular e fundamental à maior parte das NTIC disponíveis atualmente (ATIA, 2009).

Antes das NTIC, a informação era concentrada, transmitida por líderes, famílias, professores, livros. Igrejas, escolas e universidades concentravam o conhecimento em seus domínios. Com a chegada das NTIC, essas barreiras foram quebradas e a *internet* passou a transmitir todo tipo de informação. O contato entre pessoas para fins sociais e comerciais também foi alterado: foram criados sites e aplicativos com estes fins e estes, por sua vez, transformam as sociedades do mundo das NTIC. Entretanto, há controvérsias sobre essas facilidades, como o recorrente debate acerca da qualidade dessas informações, fraudes em compras *online* e negócios virtuais ou perigos de exposição e relação com indivíduos que se conhecem apenas no mundo digital.

As NTIC não se restringem somente às tecnologias mais recentes. A telefonia, por exemplo, ainda que criada em 1875, pode ser considerada NTIC (DAVIES, 2012), pois é um meio de comunicação que se aprimorou, tomou novas formas e originou outras tecnologias, como a telefonia móvel. Essa mesma condição pode ser aplicada à televisão, que se tornou popular na década de 1950, mas foi otimizada e hoje tem funcionalidades diversas, como conexão com a *internet* e dispositivos móveis. Logo, em um conceito amplo, tecnologias não tão recentes e anteriores aos anos 1970, contanto que favoreçam a comunicação, o intercâmbio de informações no mundo de hoje e tenham sido aprimoradas, também podem ser chamadas de NTIC.

1.6. NTIC NA EDUCAÇÃO

Uma das principais transformações trazidas pelas NTIC é a sua contribuição à educação como ferramenta de ensino, já que a tecnologia faz parte da vida de boa parte de alunos em todo o mundo (UNESCO, 2015) e ignorá-la na escola seria desconsiderar a realidade tecnológica de muitos países. De acordo com a UNESCO (2015), as NTIC contribuem com a interação de estudantes, o acesso universal à educação, os intercâmbios educacionais, a equidade em sistemas de ensino, a gestão de ensino mais eficientes e com o desenvolvimento profissional de professores.

O ensino-aprendizagem eletrônico é um tipo de ensino que se caracteriza pela separação física entre o professor (tutor ou conselheiro) e o aluno, que usa a *Internet* como canal de distribuição do conhecimento e como meio de comunicação. Os conteúdos dessa modalidade *e-learning*, ou de ensino a distância, no Brasil, são focados em habilidades e competências distintas do ensino presencial: através de novas maneiras de ensinar-aprender, aluno e professor podem gerenciar seu tempo e estabelecer relações de ensino-aprendizagem síncronas e assíncronas mais adequadas a desafios que antes impossibilitavam essas relações, como tempo e distância. As novas tecnologias estão associadas à interatividade (MARCUSCHI; XAVIER, 2004), à quebra do modelo comunicacional unidirecional (de uma pessoa para a outra) e à passagem para o modelo multidirecional (de uma ou mais pessoas para uma ou várias outras).

Estudos como o da UNED (2012) buscaram avaliar o impacto das NTIC na educação, especificamente no ensino primário, concluindo que os alunos realmente melhoram

academicamente após o uso das NTIC. Isso implica que os professores precisam estar preparados para capacitar os alunos com as facilidades trazidas pelas NTIC: escolas e salas de aula devem ter professores que possuem as habilidades e recursos necessários para efetivamente possibilitar um ensino-aprendizagem moldado a essas tecnologias, ao mesmo tempo em que integram conceitos e habilidades das NTIC em seus ensinamentos, logo, treinamento pedagógico em NTIC é essencial aos professores que as utilizam. Simulações interativas, recursos educacionais digitais, ferramentas sofisticadas de coleta e análise de dados e *CALL* são alguns dos recursos que permitem aos professores oferecer aos seus alunos essas possibilidades.

Com a finalidade de difundir boas práticas pedagógicas em todo o mundo, a *UNESCO* (2015) desenvolveu padrões de competências para instituições de ensino que procuram harmonizar a formação pedagógica de professores com o desenvolvimento tecnológico das instituições, estabelecendo três fatores de produtividade: o aprofundamento de capital, a melhoria da qualidade do trabalho e a inovação tecnológica. Para evitar ambiguidades avaliativas, a instituição criou também o Documento Técnico Número 2, intitulado *Medição das Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação: Manual do Usuário* (UNESCO: 2009), que afirma que a implementação das NTIC na educação nos países em desenvolvimento é fundamental para a realização do EFA (*education for all*, ou educação para todos, em tradução literal) cujos objetivos visam eliminar a disparidade no acesso e permanência na educação básica até 2015.

1.7. NTIC NO ENSINO DE LÍNGUAS: CALL E A SUA INTEGRAÇÃO

O uso de NTIC para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como refletido no primeiro capítulo, é chamado, especialmente na literatura de língua inglesa, de *CALL*. NTIC como a televisão e o rádio, por décadas, foram amplamente populares e utilizados no ensino de línguas estrangeiras assistidos por computadores, mas foi com a popularização da *internet* e dos aplicativos para celulares que centenas de NTIC “inundaram” o ensino de línguas. Professores e alunos, entretanto, nem sempre têm competência tecnológica para fazer uso delas. Da mesma forma, instituições de ensino nem sempre possuem recursos financeiros para custear estas ferramentas ou incorporá-las em suas salas de aula.

Considera-se integração de tecnologias o uso de ferramentas tecnológicas em áreas da

educação, a fim de permitir que os alunos apliquem habilidades de informática e tecnologias para aprender e resolver problemas em contextos de ensino-aprendizagem, dentro ou fora da escola (DOCKSTADER, 2008). A integração de *CALL* requer, em geral, infraestrutura, manutenção e investimentos diversos, como o treinamento de professores e colaboradores que usam as NTIC, a fim de se obter sucesso nas operações que são realizadas por meio dela.

A integração das tecnologias *CALL* pode ser entendida como a existência, incorporação/utilização e eficácia da assistência de computadores no ensino de línguas estrangeiras. A integração de *CALL* também é considerada uma fase de avanços no campo de *CALL*, compreendendo o período a partir da década de 1990, que vem focando seus esforços na integração do ensino de habilidades linguísticas em tarefas baseadas em conteúdo, interações autênticas e projetos colaborativos que fornecem direção e coerência (WARSCHAUER; HEALEY, 1998). Tecnologias multimídias (textos interativos, imagens, som e animação, dentre outros), a *internet*, a web 2.0 e a aprendizagem de línguas com suporte móvel em celulares (MALL) são exemplos de recursos tecnológicos característicos dessa fase.

Compartilhando dessa visão, mas acreditando que a integração de *CALL* ainda não foi alcançada, autores como Bax (2003) argumentam que uma verdadeira integração dessas tecnologias só poderá ser alcançada quando *CALL* atingir um estado de "normalização". Em sua concepção, ter as tecnologias *CALL* plenamente integradas no ensino-aprendizagem de línguas só será possível quando sua disponibilidade for plena e seu uso tão rotineiro quanto o de uma caneta, por exemplo.

Outros autores afirmam que a integração de *CALL* e outras tecnologias - não só no ensino de línguas, mas também de outras áreas - não foi concluída e evidenciam que são diversas as dificuldades que impossibilitam esse processo. São relatados problemas como alto custo para instalação tecnológica, manutenção, gerenciamento e desenvolvimento de conteúdo, além de indisponibilidade e baixa velocidade de recursos, como a *internet* (THOMAS; REINDERS; WARSCHAUER, 2013).

Segundo Fernando (2009) e Domingo (2007), limitações como essas são comuns em países em desenvolvimento e, em vista disso, é neles em que há maior dificuldade de integrar *CALL* e tecnologias na educação. Martins (2015), pesquisadora especialista em *CALL*, afirma também haver maiores problemas em integrar tecnologias em países em desenvolvimento e argumenta que a integração de *CALL* no Brasil é um tema a ser estudado para sua normalização.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo visa a uma reflexão sobre conceitos teóricos que pautam esta pesquisa. Apresentamos considerações sobre linguagem, texto, discurso, análise de discurso e *ethos* discursivo, sob a perspectiva teórica do linguista francês Dominique Maingueneau. Por fim, discutem-se a interação e a interatividade.

2.1. LINGUAGEM

Em linhas gerais, chama-se de linguagem a capacidade do ser humano de se comunicar através de sistemas de signos e línguas. Segundo o dicionário Michaelis (2017), a linguagem pode ser entendida como um “conjunto de sinais falados, escritos ou gesticulados de que se serve o homem para exprimir esses pensamentos e sentimentos.” Com efeito, trata-se da capacidade singular do homem de transmitir e compreender sentidos desejos, sentimentos, ideais, entre outros, por meio de comunicações verbais expressas nesses sistemas e não verbais expressas em gestos, olhares, entre outros.

Ao pensarmos em termos mais específicos, ligados aos estudos linguísticos, há várias correntes que buscam um conceito para o termo linguagem. Por exemplo: na linguística bakhtiniana (1997 [1929]), não é possível pensar em língua e linguagem sem pensar num movimento dialógico. Segundo Bakhtin (1979 [1929], p. 348):

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Segundo Maingueneau e Charaudeau (2016 [2004]), o dialogismo é um conceito proveniente do Círculo de Bakhtin e se refere às relações que todo enunciado tem com enunciados produzidos anteriormente, assim como com enunciado futuros que os destinatários – sujeito ao qual se dirige um sujeito falante quando fala ou escreve – poderão produzir.

O dialogismo é visto por Bakhtin (1979[1929]) da linguagem como essencial à vida do homem. O autor evidencia ainda que a língua não está somente no verbal, mas também no não

verbal, pois o homem a utiliza através do dispositivo da fala, por meio de várias partes do corpo.

Pensar na linguística dialógica é pressupor um princípio, uma propriedade polivalente: o dialogismo se estabelece como constante comunicação com o outro (DI FANTI, 2003). O ser humano se comunica em virtude da interação e das suas necessidades, implícitas ou explícitas.

Para Bakhtin (1992, p.271-272), além de pensar em língua e linguagem como um movimento dialógico, é preciso considerar que haverá sempre atitudes responsivas de um leitor:

Até hoje ainda existem na linguística ficções como "ouvinte" e o "entendedor" (parceiros do "falante", do "fluxo único da fala" etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica. Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo (...). Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (...). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Assim, além de considerarmos o dialogismo nas interações e processos de linguagem, podemos entender que em toda comunicação há uma atitude responsiva de um leitor, ou seja, jamais há um leitor, apenas: toda enunciação contém pelo menos dois indivíduos e que irão buscar transmitir uma ideia a partir de um enunciado, que poderá ser adotado, rejeitado, debatido, ignorado etc.

A linguagem é usada sob um ponto de vista, em um contexto, para um público e por sujeito específicos: não existe o uso da linguagem que não seja dialógico (com um destinatário, real ou imaginário), que não seja contextual, e que não seja, portanto, ideológico (BAKHTIN, 1997 [1929]). O destinatário de um padre ou paróquia tende a ser, por exemplo, seus fiéis, localizados no contexto da igreja, abordando temas ligados às ideologias, cultura e dia a dia da igreja.

Bakhtin considera o discurso o objeto de estudo da linguagem (1997 [1929]) e o define como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 1997 [1929], p. 181). Essa integridade não designa uma uniformidade: qualquer discurso e, portanto, linguagem, são amálgamas em decorrência de diferentes classes sociais, profissionais e regionais existentes nos locais onde são usados, dando origem a

diferentes formas, registros, dialetos ou línguas. Cada uma dessas línguas encarna uma visão distinta do mundo, seu próprio senso de cultura, significados, relações e intenções. Cada instância de linguagem é marcada por forças centrífugas (heteroglóssicas, socialmente distintivas), bem como centrípatas (monoglóssicas, societariamente unificadoras).

Segundo o filósofo russo, a linguagem é aprendida através da interação social contextualizada (1997 [1929]) e é um impulso vivo em direção a um objeto, em um contexto social em particular. Di Fanti (2003, p.98) sugere que o princípio dialógico da linguagem é formado por uma abordagem social própria, um “compartilhar com o outro”, que impossibilita qualquer abordagem individualista, já que “se instaura na língua como um processo interacional”.

Este processo é iniciado ainda quando somos bebês, pois começamos a interagir com familiares, a fim de expressar fome, sede e demais anseios. A partir desse ponto, os indivíduos passam a interagir com diversos indivíduos e objetos para se expressar e de compreender uma série de sentidos. Instituições que promovem diversas interações sociais evidenciam a eficácia dessas interações na formação do ser humano e ajudam a moldar a linguagem dos indivíduos inseridos em diferentes contextos, como no contexto familiar, religioso e escolar.

A linguagem, portanto, na visão dialógica de Bakhtin, só pode ser pensada a partir da recusa de quaisquer formas fechadas de tratar questões da língua: uma vez que o dialogismo é constitutivo da linguagem, a interação com demais indivíduos é um pressuposto (BAKHTIN, 1979, [1934-1935]) e, por conseguinte, o princípio de responsividade. Com base nesse pensamento, é plausível considerar o aprendizado da linguagem somente possível em contextos onde o indivíduo tenha a possibilidade de interagir com outros já capazes de utilizá-la.

Por fim, a linguagem pode ser pensada como a capacidade humana de se comunicar - verbal ou não verbalmente - através da interação com indivíduos com uma determinada finalidade. Estas interações são organizadas em estruturas regidas por convenções, as línguas. A linguagem tem papel essencial na vida humana em sociedade, pois mobiliza todas as relações sociais, desde as pessoais às laborais. Levando em conta que essas relações são conduzidas por meio de interações comunicativas, a interação é inerente à linguagem e, logo, indissociável a ela.

2.2. ANÁLISE DE DISCURSO E *ETHOS* DISCURSIVO

Nesta seção, objetiva-se refletir sobre noções de texto e discurso (primeira subseção), Análise de Discurso (segunda subseção) e de *Ethos* Discursivo (terceira subseção), os dois últimos com ênfase na perspectiva de Maingueneau (1997, 2005, 2010, 2011b, 2016 [2004]) .

2.2.1. TEXTO E DISCURSO

No Dicionário de Análise de Discurso de Charaudeau e Maingueneau (2016), Halliday e Hasan (1976, p. 293) definem *texto* como uma unidade de uso da língua em uma situação de interação e uma unidade semântica. Weinrich (1973, p.13) enxerga o texto como uma sequência significativa de signos entre interrupções marcadas da comunicação, cujos elementos apresentam relações de interdependência.

Na concepção interacional (dialógica) da língua de Bakhtin (1992), o texto é um lugar de interação: textos são construídos, dialogicamente, por atores/construtores sociais, os sujeitos ativos, considerando o lugar da interação e formação dos interlocutores. Nesse processo, o autor tece “sinalizações” textuais, ao passo que o leitor assume uma “atitude responsiva ativa”.

No texto, há lugar para toda uma série de implícitos, só perceptível quando se tem o contexto sociocognitivo⁹ dos participantes da interação como pano de fundo. Segundo as autoras Koch e Elias (2006, p. 11):

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Para ilustrar esta afirmação, podemos pensar em uma sinalização de uma via pública, como uma placa com o texto “Área sujeita a alagamento”. Este texto exprime a informação de que há alagamentos no local, enquanto, para certos sujeitos, infere não ser seguro estar lá em casos de chuva, não poder estacionar um veículo neste local, que as autoridades não se

⁹ Que é relativo simultaneamente a questões sociais e à cognição

importam em fazer obras de drenagem que corrijam o problema, entre outras construções de sentido. Assim, todo texto é interativo: seu sentido é constituído de modo dialógico, a partir da interação entre os sujeitos, considerando informações explícitas e implícitas, além de experiências, conhecimentos de códigos linguísticos e de mundo do leitor.

O discurso é o texto que se discursiva ao passo em que seu analista busca os possíveis efeitos de sentido (SILVA, 2016). Ele se constitui como toda atividade comunicativa de um enunciador, em determinada situação, e engloba o conjunto de enunciados por ele produzidos – ou seus e de seus enunciatários – assim como o evento de sua enunciação. (SILVA, 2016 apud MAINGUENEAU, 2005). Para dar sentido a um discurso, é necessário ter em mente as construções já existentes de um discurso, ou seja, seus possíveis efeitos de sentido transmitidos previamente em outros textos.

Há também sujeitos discursivos, indivíduos que exercem papéis diferentes, de acordo com situações de enunciação específica. Isto é, uma pessoa tem diversos papéis a desempenhar, como um professor universitário convidado que também é pai, músico etc (SILVA, 2016).

Segundo Maingueneau e Charaudeau (2016 [2004], p.172), o termo discurso:

Não adquire sentido a não ser no interior de um universo de outros discursos, através do qual ele deve abrir um caminho. Para interpretar o menor enunciado, é preciso colocá-lo em relação com todos os tipos de outros, que se comentam, parodiam, citam. Cada gênero de discurso tem sua maneira de gerar as multiplicidades das relações interdiscursivas (...). O próprio fato de situar um discurso em um gênero (a conferência, o jornal televisado, ...) implica que ele é colocado em relação ao conjunto ilimitado de outros.

Há, portanto, o que é chamado de interdiscurso, uma mobilização de diversos outros discursos além daquele que está sendo enunciado. Não é possível apreender tais discursos sem relacioná-los a outros anteriores. Tomemos, por exemplo, discursos sobre corrupção acerca de um determinado político que está sendo investigado por fraudes e tem um histórico de investigações policiais similares: um indivíduo que não teve acesso aos interdiscursos do histórico investigativo deste político ou a outros discursos relacionados à corrupção em geral não terá a mesma interpretação discursiva sobre a situação da investigação de um indivíduo que teve acessos a todos esses outros interdiscursos.

Segundo Sobral (2008), texto é entendido como uma unidade linguístico-composicional e o discurso um processo de mobilização de textos para a realização de projetos enunciativos.

Juntos, o texto e o discurso criam uma rede conceitual, o que permite dizer que o texto é o aspecto mais importante e o menos importante da criação de sentidos, ao mesmo tempo: é o mais importante, pois não pode haver produção de sentidos sem sua materialidade e é o menos importante, porque apresenta potenciais de significação que somente criam sentidos quando são mobilizados pelo discurso.

De acordo com Chauredeau e Maingueneau (2016 [2004]) o discurso é interativo e a manifestação mais clara desta interatividade é a conversação, onde dois ou mais locutores coordenam suas enunciações, enunciam em função do(s) outro(s) e percebem o efeito que suas palavras têm sobre o outro instantaneamente.

O texto é formado por produções criadas a partir de escolhas e articulações feitas pelo falante. É constituído como unidade de sentido, podendo ser verbal, não-verbal ou verbal e não-verbal. O sentido de um texto só pode ser refletido quando considerado suas situações de criação, circulação e recepção: um texto traz potenciais de sentidos concebidos na produção do discurso e somente a mesma poderá determinar suas possíveis significações.

2.2.2. ANÁLISE DE DISCURSO

É difícil descrever a origem da Análise de Discurso, pois ela resulta da convergência de correntes recentes e da renovação da prática de estudos de textos antigos – retóricos, filológicos e hermenêuticos. O termo surge de um artigo de Harris (1952), que a descreve como uma extensão dos procedimentos distribucionais a unidades transfásicas (MAINGUENEAU; CHAUREDEAU, 2016 [2004]).

A Análise de Discurso trata de um campo da Linguística dedicado aos estudos de análises de construções ideológicas presentes em textos. Segundo Maingueneau (1997, p.9) a disciplina que se presta a analisar o discurso nasce de uma tradição francesa de “prática escolar” com uma “conjuntura intelectual”. O autor afirma haver na Europa, particularmente na França, a prática da “reflexão sobre os textos de história” e a “explicação de textos”. Esta prática depende da exterioridade, a relação entre discurso e sociedade, a construção sócio-histórica de um discurso. A inseparabilidade de textos e quadros sociais de produção e circulação, colocando a área de estudo entre a organização linguística e contexto social de surgimento.

Segundo Maingueneau (1997, p.10-11), a Análise de Discurso não busca estudar os

textos para codificá-los, mas “construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito, [ou de] construir interpretações”. Por isso, a Análise do Discurso “define um campo de problemas da linguagem” (MAINGUENEAU, 1997 p.13), o que permite ao autor afirmar (1997, p.11) que “a análise do discurso depende das ciências sociais e seu aparelho está assujeitado à dialética da evolução científica que domina este campo”. Talvez por essas características, os textos mais abordados pelos estudos da Análise de Discurso, de acordo com Maingueneau, têm sido os publicitários e políticos, textos que costumam permitir a construção de interpretações acerca das estratégias dos sujeitos.

Maingueneau (1997) afirma que nem todos os discursos são objeto de estudo da Análise de Discurso: há de se levar em conta que ela se relaciona “com textos produzidos no quadro de instituições que restringem fortemente a enunciação e nos quais se cristalizam conflitos históricos, sociais, etc” (MAINGUENEAU, 1997, p. 13). O interesse da Análise de Discurso são as formações discursivas - lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito. Nas formações discursivas, as palavras não têm sentido nelas mesmas, seus sentidos são derivados de formações discursivas em que se inscrevem. Formações discursivas, portanto, representam no discurso formações ideológicas e sentidos que serão determinados ideologicamente: as palavras têm seus sentidos moldados de acordo com a posição de quem as empregam. Segundo Maingueneau (MAINGUENEAU, 1997, p. 14), examinar um *corpus* como se fosse produzido por um determinado sujeito não é a questão, mas, sim, considerar sua atividade enunciativa como o correlato de uma posição sócio-histórica específica, cujos enunciadores se mostram substituíveis.

Entendemos a Análise de Discurso como a relação entre texto e discurso, considerando sua interdependência: é impossível desassociá-los. Embora muitas vezes interpretada como um instrumental utilizado para realizar análises discursivas, ela é a disciplina que estuda o discurso e o uso da linguagem em um determinado contexto. Ela se constitui em uma área da linguística, cujo objeto é o discurso e seus possíveis efeitos de sentido numa dada situação de enunciação. Ela procura compreender os componentes ideológicos que se fazem presentes no discurso, considerando o lugar e o tempo de onde o sujeito enuncia.

É sob a orientação acima que se pretende analisar o *corpus* desta dissertação. *CALL* está presente em grande parte das instituições de ensino de línguas do mundo e tem importante papel na aquisição de línguas estrangeiras na era da informação.

2.2.3. *ETHOS* DISCURSIVO

Ethos é uma palavra grega que significa "caráter", usada para descrever as crenças ou ideais orientadores que caracterizam uma comunidade, nação ou ideologia. Os gregos também usavam esta palavra para se referir ao poder da música para influenciar emoções, comportamentos e até moral (WEISS; TARUSKIN, 1984, p.1). Dentre eles, Aristóteles se destaca por definir o *ethos* como uma imagem que o orador constrói de si por meio de um discurso a fim de persuadir seus ouvintes.

Segundo Maingueneau (2010), o *ethos* discursivo é uma imagem que o enunciatário cria do enunciador, constituída a partir da produção do texto (oral ou escrito) de um indivíduo. Charaudeau e Maingueneau (2016 [2004], p.221) salientem que não se pode ignorar que um público também constrói imagens de um enunciador até mesmo antes de sua oratória:

O *ethos* discursivo mantém relação estreita com a *imagem prévia* que o auditório pode ter do orador ou, pelo menos, com a ideia que este faz do modo como seus alocutários o percebem. A representação da pessoa do locutor anterior a sua tomada de turno – às vezes denominada ***ethos prévio*** ou ***pré-discursivo*** – está frequentemente no fundamento da imagem que ele constrói em seu discurso: com efeito, ele tenta consolidá-lo, retificá-la, retrabalha-la ou atenuá-la.

Um grupo de alunos, por exemplo, cria uma imagem de um enunciador, como a imagem de um professor, a partir do primeiro dia de aula que têm. Há também a possibilidade de haver um *ethos* pré-discursivo deste professor, uma imagem que se construiu quando os alunos leram seu currículo *lattes* ou alguma publicação sua para conhecer um pouco mais sobre seu trabalho antes de seu primeiro dia de aula.

Segundo Declercq (1992), um *ethos* é formado por tudo aquilo que pode criar uma imagem de um orador a um auditório - tom de voz, registro, argumentos, fluxos de fala, gestos, mímicas, olhar, postura, aparência, signos etc., tudo aquilo através do que o orador dá de si mesmo uma imagem. Dando continuidade ao exemplo do parágrafo acima, é possível também que o *ethos* pré-discursivo desse professor também seja constituído caso estes alunos, que ainda não o conhecem, o vejam caminhando no corredor da faculdade e criem imagens pré-discursivas através de sua aparência, roupas, postura etc.

O *ethos* discursivo está relacionado à própria enunciação; é distinto dos atributos verdadeiros do locutor¹⁰ e é gerado pelo enunciador¹¹ por meio da própria fala (SILVA, 2016). O conceito de *ethos* discursivo se distingue do conceito de estereótipo. Um estereótipo é uma imagem construída em conjunto por uma cultura, povo ou classe em particular que, em geral, tende a ser comum à grande parte das pessoas de uma determinada sociedade. Em contrapartida, um *ethos* discursivo é construído no momento da enunciação, subjetivo e particular a cada indivíduo. Maingueneau (2010) afirma que o *ethos* está em constante transformação, pois em cada enunciação construímos uma imagem do enunciador a partir do enunciado por ele construído. É preciso pensar em interação sempre que se pensar em discurso, pois é a partir desta troca comunicativa entre indivíduos que um *ethos* é construído (SILVA, 2016).

Como posto anteriormente, o *ethos* está essencialmente ligado à enunciação, sem se desligar, porém, das representações construídas pelo público antes mesmo que o enunciador fale. Segundo Maingueneau (2005), é preciso distinguir o *ethos discursivo* do *ethos pré-discursivo*. Há discursos em que não se espera que o destinatário crie representações pré-discursivas do locutor, acontecimento comum quando se lê, por exemplo, textos de autores desconhecidos. Em outros domínios, como no político, esse fato não ocorre, já que a maioria dos locutores está presente na cena midiática e têm um *ethos* não discursivo associado à sua imagem, que sua enunciação pode infirmar ou confirmar (idem). Isto se dá também no domínio do “mundo” das celebridades, artistas e atletas de notório reconhecimento etc., devido à presença que têm na imprensa.

A formação do *ethos* discursivo advém da interação de fenômenos de ordem diversa, como registro, planejamento textual, ritmo, entonação, entre outros. Maingueneau (2005) afirma que o *ethos* “se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente.” O *ethos* discursivo é um efeito do discurso.

O *ethos*, que articula linguagem verbal e não verbal, causa efeitos multi-sensoriais em seus destinatários e é, naturalmente, um comportamento. De fato, podemos associar esse

¹⁰ Pessoa que fala, produz um ato de linguagem em uma situação de comunicação oral. Designa tanto o sujeito falante como o sujeito que tem a iniciativa do ato de comunicação (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2016 [2004]).

¹¹ Termo usado para designar uma instância relacionada “à situação construída pelo discurso, não a uma instância de produção verbal de carne e osso” (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2016, p.201).

substantivo ao *ethos* se o relacionarmos – a partir de nossa memória visual¹² – a imagens de cenas de filmes em que um novo namorado ou namorada é apresentado a uma família e ela reprova seu comportamento, neste caso, seu *ethos*, em vista de suas roupas, gestos, registro, discurso, etc.

A concepção de *ethos* remete a muitas definições se considerada a partir do ponto de vista do destinatário ou do locutor e o *ethos* pretendido não é, por vezes, o produzido. Maingueneau (2005) ilustra sua asserção citando um professor que pode ser percebido como monótono ao tentar passar uma imagem de sério e um político que pode ser percebido como demagogo ao tentar se mostrar bem aberto e simpático.

Auchlin (2001) sugere que o *ethos* pode ser mais ou menos carnal, concreto ou mais ou menos abstrato dependendo do modo como se traduz o termo: caráter, retrato moral, imagem, costumes oratórios, feições, ar, tom etc. O *ethos* também pode ser mais ou menos explícito, manifesto, singular vs coletivo, partilhado, implícito e visível (MAINGUENEAU, 2005). Autores como C. Kerbrat-Orecchioni associam o *ethos* a hábitos locucionais partilhados por membros de uma comunidade em particular. O “*ethos* coletivo” forma, para os locutores que o compartilham, um quadro imperceptível e invisível. Esse tipo de classificação de *ethos coletivo* pode se tornar mais nítida quando pensamos em diversidades culturais extremas, como as possíveis divergências de *ethos coletivos* entre culturas oriental e ocidental, europeia e indígena etc.

É muito razoável supor que os diferentes comportamentos de uma mesma comunidade obedecem a certa coerência profunda e, então, esperar que sua descrição sistemática permitir a distinguir o “perfil comunicativo”, ou *ethos*, dessa comunidade, ou seja, a sua maneira de se comportar e de se apresentar nas interações – mais ou menos caloroso ou frio, próximo ou distante, modesto ou imodesto, “sem constrangimentos” ou respeitoso do território alheio, suscetível ou indiferente à ofensa etc (C. KERBRAT-ORECCHIONI, 1996: 78).

De qualquer modo, Maingueneau confere a noção de *ethos* três princípios mínimos, adotados como fundamentação teórica neste trabalho:

– o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;

¹² As imagens de lembranças, memória e impressão visual armazenadas pelo indivíduo, que nos fazem lembrar de outras imagens, mesmo que essas tenham sido vistas ou simplesmente imaginadas (COURTINE, 2006).

- o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (MAINGUENEAU, 2011b, p.17).

É possível legitimar o primeiro princípio através de interações linguísticas: um *ethos* é formado em cada interação e modificado a cada retomada de interação ou nova interação. O segundo princípio é válido se consideramos o conceito de influência em análise do discurso, retomado por Charaudeau (1995b), na expressão **princípio de influência**, que define o ato de linguagem como uma troca entre dois indivíduos presumindo que “o que motiva a intencionalidade do sujeito faltante inscreve-se em uma finalidade acional (ou psicológica), finalidade que leva os parceiros de comunicação a produzir discursos que visem a ter um certo impacto sobre o outro” (CHARAUDEAU, 1995a, p.87). O último princípio é justificado se levarmos em conta que todo comportamento social pertence a um determinado contexto sócio-histórico e não é possível classificá-lo sem a compreensão desse contexto.

O fenômeno do *ethos* é constituinte das relações comunicativas e, portanto, interacionais do homem: sua construção e aceitação são relativas a seu posicionamento histórico, social e cultural.

2.3. INTERAÇÃO

De forma genérica, a interação trata da ação recíproca de dois (ou mais) objetos ou fenômenos. Segundo Vion (1992), surgiu nas ciências da natureza e da vida e foi adotada pelas ciências humanas para qualificar as interações comunicativas. Assim, aborda tanto as trocas conversacionais como as transações financeiras.

Segundo Belloni (1999), pesquisadora especialista em ensino, a interação pode ser entendida como uma ação recíproca entre dois ou mais atores.

Na literatura linguística, segundo Bloome e Robertson (1993, p. 309), a interação é “um processo linguístico segundo o qual as pessoas de um grupo se constituem “contexto” umas para as outras, ao adotarem ações estratégicas em determinadas situações, e ao agirem e reagirem em resposta às ações de outras pessoas.”

Segundo Brown (1994), todos os aspectos da competência comunicativa (gramaticais,

comunicativos, sociolinguísticos, pragmáticos e estratégicos) estão envolvidos na interação humana, e, no processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor usá-los de modo equilibrado em aula para que a comunicação ocorra de fato. Autores como Ellis, Roberts (1987) e Johnson (1995) ressaltam a relevância da interação para o desenvolvimento de habilidades comunicativas de estudantes de línguas estrangeiras. Outros pesquisadores, como Dalacorte (1999), afirmam que é através da comunicação processada nas interações professor-aluno e aluno-aluno que a maior parte do aprendizado em aulas ocorre. Para Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, sua interação com outros indivíduos e com o meio, que permite a geração de novas experiências e conhecimento.

Bloom e Robertson (1993) afirmam que a interação ocorre também no discurso escrito: na escrita a comunicação acontece por meio de uma “interação oculta” (WIDDOWSON, 1984), em que o escritor cria condições de comunicação próprias e, considerando possível reação do leitor, negocia com ele a criação de sentidos, calculando informações que deve dispor para que a sua comunicação se processe.

Exemplos de características interacionais e comunicativas da escrita estão presentes em formas individuais de textos como diários, manuais de produtos ou máquinas, relatórios empresariais, formulários, entre outros: todos permitem a relação entre pessoas e troca de informações entre elas. Segundo Myers (1999), escritores e leitores pensam uns nos outros ao considerar propósitos e estratégias usadas por eles como certas ou erradas, assim, escrevem e interpretam textos a partir dessas considerações; portanto a escrita é considerada um tipo de interação textual.

As ações e reações que formam as interações que envolvem uma pessoa com outra são externadas nos discursos por meio de sinais verbais e não verbais, e sinais prosódicos, como padrões de entonação, volume etc. (GUMPERZ, 1986). Produtos dessas interações, o diálogo seria uma das mais importantes formas de interações verbais, pois as interações constituem a realidade fundamental da língua, de acordo com Bakhtin (1979), a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem e esta implica a troca, assim, uma determinação recíproca e contínua dos comportamentos dos sujeitos envolvidos nessa troca. Este é o conceito adotado na fundamentação teórica quanto à interação.

É importante lembrar que os seres humanos são dotados de entendimento e que ele se constitui mutuamente por meio da linguagem e das interações sociais humanas, que, além do

entendimento, constituem também a construção do conhecimento (BAKHTIN, 1997^a). Uma vez que essas interações demandam trocas de informação entre pelo menos dois indivíduos, é possível asserir, assim, que a construção de conhecimento é um processo colaborativo.

Logo, neste trabalho, entendemos a interação como o processo de troca comunicativa verbal ou não verbal de um ser humano com o outro. Ela é parte fundamental das principais relações humanas: sociais, de linguagem, aprendizado, pessoais, entre outras e, sem ela, não seria possível constituir o entendimento nem o conhecimento humano.

2.4. INTERATIVIDADE

É possível pensar a interatividade como a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação, assim como possibilidades técnicas promovidas por tecnologias ou a atividade humana de agir sobre a máquina e de receber sua retroação (BELLONI, 1999).

Segundo Leffa e Castro (2008), há grande dificuldade em definir o termo interatividade na área da comunicação, em oposição à interação: grande parte dos autores não as distingue e usam ambos os termos de modo intercambiável para se referir a “troca de informação”.

O filósofo francês Pierre Lévy (1999), especializado em tecnologias digitais, define a interatividade como a possibilidade de transformar os envolvidos na comunicação, simultaneamente, em produtores e destinatários da mensagem. Esta definição se distancia do conceito de interação, pois não faz referência a indivíduos, mas sim as partes envolvidas, não esclarecendo se estes seriam apenas seres humanos. André Lemos (1997), pesquisador brasileiro sobre cibercultura, enxerga a interatividade como uma nova forma de interação técnica, de característica eletrônica: uma interatividade digital com relação tecno-social, um diálogo entre homens e máquinas.

Lemos (1997) ilustra sua definição com imagens de trânsitos, em que o fluxo de automóveis depende de um sistema interativo, participativo auto-organizante, como um semáforo. Há, nesta situação, dois tipos de interações: uma interação com a máquina, chamada pelo autor de analógico-eleto-mecânica, e outra com os motoristas dos carros, chamada de interação social. Haveria, neste exemplo, a interatividade dos homens com os seus maquinários (carros), a interatividade dos homens com o semáforo e a interação social com os outros indivíduos (motoristas). Assim, a interatividade seria um tipo de interação entre o homem e a

máquina.

Mas NTIC como a televisão, para Lévy (1999), são meios de comunicação passivos, pois não possibilitam ao receptor a troca de informação ou interatividade, considerando que, há alguns anos, ao assistir a uma programação na TV, o receptor apenas absorve as informações e não pode interagir com o emissor. Esse cenário tem mudado a cada dia, fazendo com que o telespectador também tenha a oportunidade de interagir nos programas de TV. Os computadores, por sua vez, carregam uma grande quantidade de tecnologias intelectuais que aumentam e modificam a maioria das nossas capacidades cognitivas, tornando-se desta forma, um instrumento de colaboração, promovendo, assim, interatividade.

Autores como Wagner (1994) parecem se apoiar em Levy (1999) ao propor que o termo interação seja usado para trocas comunicativas entre sujeitos e interatividade para trocas comunicativas entre sujeitos e objetos ou um objeto e outro.

Com base nos conceitos refletidos acima, chamaremos de interatividade todas as ações e reações entre indivíduos e tecnologias que promovam interação.

3 . O CONTEXTO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é descrever o contexto desta pesquisa, sua tipologia, hipóteses, sujeitos, formatos de divulgação para participação, categorias de análise e análise de dados.

3. 1. OS SUJEITOS E A APLICAÇÃO DA PESQUISA

Participam desta pesquisa sete alunos-professores – estudantes que também lecionam língua estrangeira – da graduação e pós-graduação em letras de uma Universidade pública do estado de São Paulo. O pequeno número de participantes é justificado pela dificuldade em encontrar respondentes voluntários com conhecimento de ferramentas *CALL* na universidade em que foi conduzida a pesquisa e, conseqüentemente, que as utilizam no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Para promover o estudo, foi iniciada uma discussão em um grupo do *Facebook* com um convite de resposta (apêndice 2) ao questionário em um grupo de monitoria de língua estrangeira de uma Universidade pública do estado de São Paulo. Apesar do campo para preenchimento com a descrição não estar disponível nesta página, o grupo, formado por 254 membros na data em que a pesquisa foi divulgada, seria formado por monitores e demais estudantes da graduação e pós-graduação do curso de Letras desta Universidade. Foi pedido também a três professores da graduação e pós-graduação desta Universidade que compartilhassem o endereço eletrônico do questionário com seus alunos e lhe pedissem que participassem da pesquisa. Os questionários foram respondidos entre agosto de 2017 e janeiro de 2017.

Os alunos-professores participantes responderam ao Questionário de Avaliação de Percepção de Integração de *CALL* (apêndice 3) por meio de um site de geração de questionários, o *Surveyplanet*, disponível no endereço eletrônico <https://s.surveyplanet.com/rJ3CdbMwZ> na página <https://murilounifesp.wixsite.com/CALL>, página inicial de pesquisa que contém o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 3), termo presente nos anexos e que reúne as informações mais importantes do protocolo de pesquisa. Ao fim da pesquisa, foram feitas perguntas pessoais, a fim de caracterizar os sujeitos participantes da mesma.

O primeiro respondente da pesquisa é um mestrando em Letras do sexo masculino, de 32 anos, que trabalha na PBF Inglês e Espanhol, tem tempo de magistério entre zero e cinco anos e leciona língua inglesa. O respondente tem entre 12 a 15 turmas. Ele ministra aulas presenciais em Guarulhos, São Paulo, ministra aulas *online* e tem experiência de 15 anos com o uso do computador para objetivos pessoais.

O segundo respondente também cursa mestrado em letras, é do sexo masculino, tem 25 anos e leciona língua inglesa no Centro Cultural Brasil Estados Unidos. Seu tempo de magistério é entre zero e cinco anos. Ele possui três turmas e as aulas ministradas por ele são apenas presenciais, na cidade de Santos, no Estado de São Paulo. Seu tempo de experiência com computadores para uso pessoal também é de 15 anos.

Por motivos desconhecidos, o terceiro respondente optou por não responder todas as perguntas pessoais.

Com 28 anos, o quarto sujeito é um estudante da graduação em Letras. Este respondente leciona língua inglesa a 10 turmas presenciais na cidade de São Paulo, tem tempo de magistério entre 0 e 5 anos e utiliza o computador há mais de 8. O respondente optou por não informar o seu local de trabalho.

A quinta entrevistada é uma respondente do sexo feminino. Ela tem 26 anos, é estudante da pós-graduação em Letras e diz trabalhar em instituições privadas de ensino de idiomas, sem especificar seus nomes. Com experiência entre 0 e 5 anos de magistério, leciona língua inglesa e espanhola a 5 turmas em aulas presenciais na cidade de Guarulhos, no estado de São Paulo. Esta respondente utiliza o computador para fins pessoais há 10 anos.

Estudante da graduação em Letras e com quase 10 anos de experiência no uso de computadores para fins pessoais, o sexto sujeito entrevistado do estudo é do sexo masculino, tem 21 anos, informa trabalhar em uma “escola de idiomas” e leciona inglês a 7 turmas em aulas presenciais no município de Guarulhos, em São Paulo. O tempo de magistério deste sujeito é entre 0 e 5 anos.

A sétima e última respondente da pesquisa é do sexo feminino. Mestranda em Letras, ela tem 27 anos e leciona inglês a 10 turmas na cidade de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo. A entrevistada tem tempo de magistério entre 5 e 10 anos e ministra somente aulas presenciais. A sétima entrevistada também não informou o nome do seu local de trabalho. Seu tempo de uso de computadores para objetivos pessoais é de 14 anos.

Determinou-se que os alunos-professores seriam sujeitos que poderiam contribuir com resultados significativos à pesquisa: eles selecionam as ferramentas tecnológicas que irão apoiar seu ensino, determinam as quais aplicações os alunos de línguas serão expostos e como esses alunos irão usá-las, ao mesmo tempo em que cursam disciplinas em letras em seus cursos, desenvolvendo sua formação teórico-pedagógica e pondo conhecimentos em prática em suas experiências profissionais.

3.2. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção são analisadas, qualitativamente, 168 das 259 respostas dos 7 respondentes do Questionário de Avaliação de Percepção de Integração de *CALL*, intitulado QAPIC, (apêndice 3). Este recorte busca abordar as respostas relacionadas aos objetivos desta dissertação, já que, após a aplicação do questionário completo, observamos que há questões que abordam esses objetivos. O questionário aplicado nesta pesquisa foi elaborado com base no questionário de Martins (2015), Protocolo de Entrevista, que investiga a percepção da integração de *CALL/NTIC* nos cursos de licenciatura de letras do estado do Paraná. Foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

CA1: Categoria de análise 1 – Vantagens, desvantagens e integração de tecnologias e *ethos* discursivo – questões 2 a 8.

CA2: Categoria de análise 2 – Interação, interatividade e relações em salas de aulas com tecnologias e *ethos* discursivo – questões 17 a 21.

CA3: Categoria de análise 3 – A tecnologia na preparação de aulas e realização de tarefas e *ethos* discursivo – questões 22 a 31.

Chamaremos as questões do estudo de Q e os respondentes, e suas respostas, de R junto a uma letra correspondente a sua ordem no alfabeto em face da participação do respondente: o primeiro respondente é RA, o segundo RB, o terceiro RC, o quarto RD, o quinto RE, o sexto RF e o sétimo RG. Além disso, são incluídos números para relacionar os enunciados de resposta dos participantes às perguntas do questionário. Portanto, a resposta do primeiro participante à primeira questão é chamada de RA1, a segunda de RA2 e assim por diante.

3.3. CATEGORIA DE ANÁLISE 1: VANTAGENS, DESVANTAGENS, INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS E *ETHOS* DISCURSIVO

Examinamos a seguir a Categoria de Análise 1 (CA1), que aborda a temática das *Vantagens, desvantagens e integração de tecnologias e o ethos discursivo*. Esta unidade temática visa a atingir o objetivo b deste trabalho – indicar facilidades e dificuldades pertinentes ao ensino de língua com *CALL*. – e fornecer dados para análises de *ethé* discursivos que se relacionem essa temática. Esta Categoria de Análise compreende as respostas às questões 2 a 8, portanto, 42 respostas são examinadas nesta seção.

A questão 1 não é analisada, pois não se trata de uma questão do estudo: ela é apenas um pergunta inicial para que o respondente possa começar a responder a pesquisa. Assim, nossa análise tem início a partir da questão 2. Da mesma forma, há respostas que não serão consideradas, pois não foram respondidas pelos entrevistados.

Questões da CA1

Q2. Você utiliza CALL, NTIC ou outros recursos tecnológicos no ensino de línguas estrangeiras?

Q3. Quais CALL, NTIC ou outros recursos tecnológicos você costuma usar em suas aulas?

Q4. Quais facilidades você observa quando faz uso dessas tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas?

Q5. Quais estratégias de ensino com CALL/NTIC promovem uma aprendizagem significativa de língua estrangeira e que atinja seus propósitos de ensino?

Q6. Quais dificuldades você enfrenta quando faz uso dessas tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas?

Q7. Há dificuldades na integração dessas tecnologias em suas aulas?

Q8. Quando há dificuldades na integração de CALL/NTIC, quais estratégias de ensino você utiliza para promover uma aprendizagem significativa e que atinja seus propósitos de ensino?

Respostas da CA1

Respostas de RA em CA1

RA2: Sim.

RA3: Lousa interativa, *skype*, *write & improve*.

RA4: Economia de tempo, maior interação e engajamento dos alunos com as atividades, uma vez que a maioria está imersa na tecnologia.

RA5: Buscar fazer o ensino significativo e parte da vida dos alunos, não uma instância a parte a qual eles precisam entrar e sair. Engajá-los o máximo possível.

RA6: Apenas o fato de depender da *internet* na maioria dos casos.

RA7: Não, pois no geral meus alunos estão muito familiarizados com tecnologia em suas vivências diárias.

RA8: Utilizo *handouts*, *board games* e jogos alternativos.

Respostas de RB em CA1

RB2: Sim.

RB3: Vídeos, áudios e *power point*.

RB4: Os alunos se interessam mais pela aula, participam das atividades, fazem mais perguntas e também se divertem.

RB5: Utilizá-los como suporte para os conteúdos que são ministrados e fazer uso de recursos multimodais com o intuito de promover o letramento tecnológico de forma ampla e consciente.

RB6: Falta de tempo para preparar os materiais e ter que usar parte do meu tempo livre para isso. Muitas vezes a conexão com a *internet* não funciona.

RB7: Não. A escola na qual trabalho tem recursos tecnológicos e é possível utilizá-los em sala de aula.

RB8: Busco improvisar com os recursos que estão disponíveis a fim de que os alunos aproveitem a aula de modo similar ao que seria oferecido com o uso de tecnologia.

Respostas de RC em CAI

RC2: Sim.

RC3: Lousa interativa e softwares que permitam essa aplicação em sala (*ActivInspire*, *Mimio*); *PowerPoint*; *PDF*; vídeos e *smartphones*.

RC4: Otimização do tempo em sala de aula, já que os conteúdos já foram dispostos previamente, evitando que haja muito escrever-esperar-apagar durante as aulas. Além disso, a disposição do conteúdo pode vir de diversas formas, principalmente por conta da quantidade de opções que temos com a tecnologia.

RC5: Confesso que aqui foi a primeira vez que ouvi o termo *CALL/NTIC*, então não sei dizer quais são as estratégias previstas por essa modalidade de ensino. O que posso dizer das estratégias que uso, considerando as tecnologias digitais, é que além de fazer um tipo de ensino híbrido - onde o aluno pode ter acesso a conteúdo do mundo digital em sala de aula, integrado ao aprendizado da língua estrangeira - pode refletir sobre seus hábitos digitais e incluir em seu dia a dia alguns dos recursos vistos em sala.

RC6: Hoje em dia, apenas a imprevisibilidade de não ter a tecnologia em sala - quando você preparou uma aula considerando ela.

RC7: Conheço poucas ferramentas que incluem o aluno nessa experiência tecnológica, mas na maioria dos casos é necessária uma conexão *wi-fi* em comum.

RC8: Dependendo do caso utilizo uma versão menos tecnológica do conteúdo. Impressos, por exemplo.

Respostas de RD em CAI

RD2: Não.

RD3: Trabalhamos com sistema educacional interativo, um programa no computador, num laboratório de informática. Além disso, numa sala de aula tradicional, utilizamos *notebook* com acesso à internet e conectado à tevê. Usamos, também, celulares para acessar tradutores online como o site *wordreference*.

RD4: Acesso rápido a informação e a conteúdos diversos. Esses recursos proporcionam aos

alunos maior contato e melhor qualidade para absorção e uso da língua estudada.

RD5: Não conheço.

RD6: Nenhuma.

RD7: Sim. Muitas vezes, há alunos que não possuem alguns dispositivos como o celular em sala de aula.

RD8: Trabalho em grupo ou em dupla e uso de dicionário de papel.

Respostas de RE em CAI

RE2: Não.

RE3: *Voicethread, learningapps, Vimeo, Powtoon.*

RE4: A informação publicada nessas plataformas parece ter maior receptividade pelos alunos. O conteúdo, às vezes, complexo parece ser mais dinâmico e conciso.

RE5: Na maioria das vezes, lidamos com um público-alvo que está muito integrado nas NTIC. Usar somente o livro didático como suporte em sala de aula parece ser insuficiente. O melhor é inserir novas ferramentas para entreter esse público e proporcionar uma aula mais dinâmica e proveitosa. É permitir que essas ferramentas sejam inseridas no contexto de aula, já que distanciá-las é impossível, como os "*smartphones*" e outros dispositivos portáteis.

RE6: Já tive inúmeros problemas durante a aula devido o uso de *smartphones* pelos alunos durante uma explicação importante. Combinamos de usar o celular em caso de extrema necessidade, como usar o dicionário ou o *youtube* para alguma atividade.

RE7: Acredito que não, pois os alunos dominam essas tecnologias. A única dificuldade foi a leitura de *blogs*, pois é a única ferramenta que meus alunos não utilizam com frequência.

RE8: Primeiro, faz-se necessária uma explicação da plataforma digital: como se usa, como se edita e como se publica, se for o caso. Depois, convidá-los a utilizar tais ferramentas.

Respostas de RF em CAI

RF2: Sim.

RF3: *Internet (Youtube etc), apps.*

RF4: Maior interesse dos alunos, versatilidade.

RF5: (Sem resposta).

RF6: Falta de estrutura nas escolas, e mais raramente falta de conhecimento dos alunos.

RF7: A maior dificuldade é quando a escola não possui estrutura para implantação de ferramentas tecnológicas.

RF8: Procuro incentivar que o aluno não dependa da estrutura da escola para poder aprender.

Respostas de RG em CA1

RG2: Sim.

RG3: *Tablet*, Computador.

RG4: Os recursos visuais dos aparelhos eletrônicos e a facilidade em utilizar o *tablet* (principalmente com relação aos jogos) atraem os alunos. Eu gosto de fazer apresentações no PowerPoint e mostrar vídeos a eles.

RG5: Por exemplo, após uma roda de leitura, gosto de criar jogos no *PowerPoint* para "testar" o entendimento dos alunos. O *PowerPoint* possibilita o uso de imagens e de recursos interativos. O uso de vídeos e de áudios também promove uma aprendizagem significativa, pois permite a prática do *listening* e do *speaking*.

RG6: Nem sempre há internet para mostrar vídeos aos alunos (caso eu não tenha feito o *download*), se o computador não funcionar é necessário ter um plano B, já houve vezes em que meu *pendrive* com os arquivos da aula não funcionou (por isso é necessário mandar os arquivos para o e-mail também, ou fazer o upload dos mesmos no *Google Drive*, por exemplo).

RG7: Em minhas aulas não.

RG8: Gosto de utilizar jogos variados para ensinar, estipular tarefas em duplas ou em grupos, cantar músicas com os alunos.

Análises da CA1

Análise de respostas de RA em CA1

RA demonstra, em RA3, ser um professor que utiliza NTIC e *CALL* em suas aulas: o entrevistado diz utilizar a ferramenta Skype, software que permite comunicação pela *Internet* através de conexões de voz e vídeo, a lousa interativa, lousa que pode reconhecer a escrita eletronicamente e permite interação com uma imagem de computador projetada, e o *write & improve*, recurso de ensino-aprendizagem de escrita da editora *Cambridge*. Ao citar este último recurso, RA3 indica que a língua que ensina é a inglesa, pois essa ferramenta é um recurso disponível exclusivamente para este idioma (CAMBRIDGE, 2018).

Em RA4, RA afirma haver facilidades no uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas, citando a economia de tempo – possível referência à maior rapidez para acessar áudios, vídeos e outros recursos que possam estar integrados a materiais digitais, ao ensino a distância etc. – como uma delas.

Ao afirmar ser “preciso fazer o ensino significativo e parte da vida dos alunos, não uma instância a parte a qual eles precisam entrar e sair”, em RA5, RA faz referência a ocasiões em que, frequentemente, alunos de línguas são expostos: o ensino de novos temas que nem sempre estão relacionados àqueles previamente ensinados. As cargas semânticas dos verbos entrar e sair transmitem as ideias de introduzir e retirar, construindo sentidos de início e quebra, quando, na visão de RA, elas deveriam ser de retomar e continuar:

Em RA7, RA responde que seus alunos estão bem familiarizados – que tornaram conhecidos em seus universos interiores algo que antes era desconhecido (ALVES-MAZZOTTI, 2005) – com tecnologias, exprimindo que os mesmos estão habituados com elas em suas vivências diárias, ou experiências do dia-a-dia (PRIBERAM, 2017). Sua argumentação demonstra que RA não tem problemas como disponibilização, inclusão e utilização de NTIC no ensino de línguas em seu local de trabalho, ou que suas dificuldades de integração se limitariam apenas a casos onde não houvesse familiarização dos alunos com tecnologias.

É importante observar que esta ocorrência contradiz sua enunciação anterior, RA6, já que, nela, RA responde que as dificuldades quando utiliza as tecnologias nas aulas são “Apenas o fato de depender da *internet* na maioria dos casos”, indicando que RA tem problemas com a integração de *CALL*, pois seu funcionamento, conexão e disponibilização dizem respeito à integração de tecnologias no ensino de línguas (REINDERS, HUBBARD,

2013).

No enunciado RA8, RA responde utilizar *handouts*, impressos com atividades para fins educacionais, *board games*, ou jogos de tabuleiros, e jogos alternativos, indicando que o sujeito busca se prevenir e criar alternativas educacionais em ocasiões adversas no ensino-aprendizagem com CALL/NTIC.

Ainda que RA indique não ter entendimento claro do conceito de integração de CALL e NTIC (RA6 vs RA7), RA constitui, em CA1, o *ethos* discursivo de um professor que conhece e usa tecnologias no ensino de línguas. Seu *ethos* também transmite uma imagem de um professor preocupado com questões pedagógicas, como quais as melhores estratégias de ensino para que estudantes obtenham melhor desempenho e não sejam expostos a “quebras” e “reinícios” de conteúdos (RA5), e que reconhece que seus alunos têm muita experiência com tecnologias (RA7).

Análise de respostas de RB em CA1

RB indica utilizar CALL/NTIC em RB3, ao mencionar o uso dos seguintes recursos tecnológicos: vídeos (filmes reproduzíveis), áudios (faixas de som) e Microsoft Power Point (ferramenta de criação e reprodução de slides do Microsoft Office Windows).

Em RB4, RB assere que os alunos se interessam mais pelas classes, o que pode ser entendido como maior participação em atividades, maior número de perguntas ou divertimento por parte dos estudantes (AURÉLIO, 2017).

Em RB5, RB responde que suas estratégias de ensino com CALL/NTIC, usadas para promover uma aprendizagem significativa de língua estrangeira, são utilizar os recursos tecnológicos como suporte, o que Maingueneau e Charaudeau (2016 [2004]) chamam de modo de exposição de um texto, seja oral, escrito, manuscrito, televisivo etc. – para os conteúdos, referido como tópico abordado em um livro didático ou material de ensino-aprendizagem (AURÉLIO, 2017), além da utilização de recursos multimodais, composição textual cada vez mais calcada na mescla da escrita e a imagem (MORAES, 2007) para alcançar o letramento tecnológico, a aprendizagem de uso de equipamentos e recursos tecnológicos, relacionados às NTIC, que se configuram a partir da informática, as

telecomunicações e as mídias eletrônicas (BELLONI, 2005, p. 21) de forma concreta.

Em RB6, RB responde haver “falta de tempo para preparar os materiais e ter que usar parte do meu tempo livre para isso”. “... falta de tempo para preparar os materiais” exprime que o local de trabalho de RB não disponibiliza conteúdos ou materiais para o ensino de línguas com tecnologias e “ter que usar parte do meu tempo livre para isso” indica que, caso o RB o fizesse, não seria remunerado por essa preparação de aula: esta inferência é justificada pelo fato de RB pressupor estar se dirigindo a um pesquisador com o conhecimento de que, no Brasil, em geral, os professores de línguas não são remunerados pelo tempo trabalhado fora de sala, utilizado para preparação de suas aulas. RB conclui sua resposta dizendo que a conexão com a *internet* não funciona – não tem êxito (PRIBERAM, 2017), explicitando outro exemplo de dificuldade encontrada.

De forma similar, RB afirma, em RB7, não enfrentar situações de dificuldade ao utilizar tecnologias no ensino de línguas, respondendo que na escola em que trabalha há recursos tecnológicos disponíveis para essas aulas.

Contudo, RB também se contradiz com sua afirmação anterior, em que assere, no segundo enunciado de RB6, que “Muitas vezes a conexão com a *internet* não funciona.” E com sua afirmação em RB8, onde afirma improvisar (fazer algo sem preparação) em casos onde os recursos não estão disponíveis, uma vez problemas como conexão, acesso à *internet* são e falta de recursos são exemplos de dificuldades enfrentadas na integração de CALL/NTIC (REINDERS, HUBBARD, 2013).

Em CA1, RB transmite um *ethos* de um professor que faz uso de CALL/NTIC em suas aulas (RB3, RB5) e vê maior participação de seus alunos quando faz o uso dessas tecnologias (RB4). A imagem percebida através desse *ethos* também é de um professor que reconhece dificuldades de integração de CALL/NTIC no ensino de línguas (RB6, RB8) e que expressa dificuldades da profissão de professor de língua estrangeira (RB6), apontado, especificamente, problemas como a preparação de aulas com tecnologias e a ausência de remuneração para preparação de aulas para professores de línguas.

Análise de respostas de RC em CA1

RC indica usar *CALL/NTIC* em RC3 ao responder utilizar lousa interativa, *softwares* – programas de computador – como o *ActivInspire*, ferramenta que permite a interação e colaboração dos alunos em quadros e painéis interativos, *Mimio*, linha de produtos de tecnologia voltada para o mercado educacional, *PowerPoint*, vídeos e *smartphones* – computadores pessoais portáteis com conexão de rede celular móvel de banda larga integrada para comunicação de dados de voz, *SMS* – serviço de mensagens curtas (Short Message Service) – e *Internet*.

Em RC4, RC responde que as facilidades encontradas no ensino-aprendizagem com *CALL/NTIC* é haver melhor gestão de tempo em classe (otimização do tempo em sala de aula) e menor tempo de espera com atividades como escrever-esperar-apagar, possível referência a ações rotineiras do professor como escrever/apagar na lousa e esperar alunos copiarem. RC afirma também, no enunciado RC4, que a disposição do conteúdo pode vir de diversas formas, indicando que os temas abordados são expostos em diferentes suportes (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016 [2004]) e na forma multimodal, já mencionada acima.

RC replica ser a primeira vez que ouve falar dos termos *CALL/NTIC*, portanto não sabe informar quais são as estratégias – técnica ou procedimentos – inerentes a esse tipo de ensino-aprendizagem, em RC5. RC diz utilizar um ensino híbrido, modalidade de ensino que mistura métodos de ensino presenciais e online a fim de potencializar a experiência do aluno por meio de vídeo aulas, *chats* interativos e aulas presenciais, sugerindo que faz uso de práticas tradicionais presenciais assim como digitais à distância ou na internet em suas aulas.

Em RC6, RC responde que sua única dificuldade quando utiliza *CALL/NTIC* em suas aulas é a imprevisibilidade – sinônimo de acaso, eventualidade – de não ter disponível tecnologia quando se prepara uma aula contando com ela.

RC demonstra não ter compreendido corretamente o conceito de integração de tecnologias ao replicar, em RC7, que conhece poucas ferramentas que incluem (que passam a fazer parte, integram) os alunos nessa experiência tecnológica (*CALL/NTIC*), apesar do conceito de integração de *CALL/NTIC* ser explicitado no início do questionário.

Em CA1, RC produz um *ethos* discursivo de um professor de língua estrangeira que utiliza *CALL/NTIC* (RC3, RC5) em suas aulas, observa melhor gestão de tempo em sala com

seu uso (RC4) e vê possibilidades de práticas de ensino presencial e a distância (RC5). RC indica também certa impotência em não poder prever a indisponibilidade do uso das tecnologias (RC6) e desentendimento do conceito de integração de *CALL/NTIC* (RC7).

Análise de respostas de RD em CA1

Apesar de responder que não utiliza *CALL/NTIC* ou outros recursos tecnológicos no ensino de línguas estrangeiras, RD replica, em RD3, que trabalha com tecnologias de sistema educacional interativo, um programa no computador, num laboratório de informática.

Segundo Levy (1997), como visto no início desta dissertação, aplicações de computador no ensino-aprendizagem de línguas são considerados *CALL/NTIC*, assim, podemos entender que RD, na verdade, utiliza sim tecnologias no ensino de línguas. Essa indicação é confirmada quando verificamos que RD também utiliza tradutores online e o dicionário eletrônico *wordreference*.

RD reafirma a utilização de tecnologias no ensino de línguas ao replicar, em RD4, que as facilidades observadas quando as utiliza são rápido acesso a informação e conteúdos diversos, que permitem maior “contato e melhor qualidade para absorção e uso da língua estudada”.

Em RD7, RD informa que alguns de seus alunos não possuem dispositivos – o que Davies (2012) chama de ferramenta – como celulares em sala de aula.

Por fim, em RD8, RD se contradiz com RD6: indagado “Quando há dificuldades na integração de *CALL/NTIC*, quais estratégias de ensino você utiliza para promover uma aprendizagem significativa e que atinja seus propósitos de ensino?” RD responde que trabalha, realiza ou faz, em grupo ou em dupla e utiliza o dicionário (de língua) de papel, indicando que enfrenta, portanto, dificuldades na integração de *CALL/NTIC*.

O *ethos* discursivo de RD, na CA1, transmite a imagem de um respondente confuso e contraditório: RD informa não utilizar *CALL/NTIC* em suas aulas (RD2) e em seguida cita tecnologias que usa em suas classes (RD3), caracterizando suas vantagens (RD4). RD se contradiz novamente ao responder como age quando enfrenta dificuldades na integração das

tecnologias (RD8), sendo que afirmara não utilizá-las anteriormente. RD parece não entender que a questão Q5 foi direcionada a sua experiência pedagógica, indicando que a entendeu como uma questão genérica, com uma resposta que seria certa ou errada (R5). RD parece igualmente confuso em RD6, ao responder que não vê nenhuma dificuldade quando faz uso de tecnologias no ensino com *CALL/NTIC*: esse cenário parece improvável levando em conta a experiência diária de qualquer profissional que, com a prática diária de suas atividades, passa a conhecer facilidades e dificuldades em suas tarefas diárias.

Análise de respostas de RE em CA1

Apesar de dizer não utilizar *CALL/NTIC* em suas aulas em RE2, RE afirma, em RE3 utilizar os seguintes recursos tecnológicos em suas aulas: *voicethread*, aplicação colaborativa de apresentação de *slides* multimídia com imagens, documentos e vídeos que permite que os usuários navegem em *slides* e deixem comentários de várias maneiras - texto, voz, arquivo de áudio ou *webcam*, *learningapps*, *software* para o suporte de processos de aprendizagem e ensino com pequenos módulos de aprendizagem multimídia interativos, *Vimeo*, site de compartilhamento de vídeos no qual os usuários podem carregar, compartilhar e visualizar vídeos, e *PowToon*, programa de computador para criação de animações, apresentações e vídeos. Uma vez que os programas de computador podem/são utilizados por RE no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, eles são considerados *CALL/NTIC* (DAVIES, 2012).

RE afirma, em RE4, que as interações observadas nessas tecnologias (informação publicada nessas plataformas) parecem ser mais bem recebidas pelos alunos (receptividade).

RE indica também que a maioria de suas turmas está integrada nas tecnologias e que seu uso agrada mais seus alunos proporcionando aulas mais dinâmicas e benéficas (proveitosa), em RE5. Segundo RE, as estratégias de ensino com *CALL/NTIC* que promovem um ensino significativo de língua estrangeiras e que atinja seus propósitos de ensino é possibilitar que essas tecnologias sejam inseridas nas aulas ao invés de proibir seu uso, exemplificando tecnologias como os *smartphones*.

Em resposta a Q6 (RE6) e as possíveis dificuldades encontradas no uso de

tecnologias em suas aulas, RE replica que o uso de telefones celulares por parte dos alunos em meio a explicações foi um problema ocasionado diversas vezes e que a saída para ele foi alinhar com seus alunos o seu uso somente em casos de muita necessidade, como para uso de dicionários ou plataformas de vídeo (Youtube) que permitem a prática de alguma atividade.

EM RE7, RE afirma que não há dificuldades na integração de tecnologias em suas aulas, exceto quando seus alunos fazem a leitura de blogs, sites eletrônicos caracterizados por permitir a escrita e leitura de informações pessoais individuais ou colaborativas.

Para promover uma aprendizagem significativa quando há dificuldade no uso de tecnologias (Q8), RE indica ser necessário explicitar como fazer uso das *CALL/NTIC* (plataforma digital) para, depois disso, iniciar as atividades e convidá-los a usar as tecnologias.

Ainda que inicialmente RE pareça não compreender que as tecnologias que utiliza são *CALL/NTIC* (RE2, RE3), RE constitui um *ethos*, em CA1, de uma professora que utiliza várias tecnologias em sala (RE3) e nota facilidades como maior interação e receptividade por parte de seus alunos (RE4), além de parecer proporcionar aulas mais dinâmicas e frutíferas (RE5). RE parece ter boa relação de mediação e cooperação com seus alunos ao indicar que permite o uso de tecnologias (R5), que ajustou com eles limites para o uso dessas ferramentas em aula (RE6) e que, quando preciso, faz explanação sobre como usá-las antes de atividades tecnológicas (RE8).

Análise de respostas de RF em CA1

Em resposta a Q2 e Q3, RF afirma utilizar *CALL/NTIC* como a *Internet*, o *Youtube* e *apps*, referindo-se a aplicativos – software desenvolvido para ser instalado em um dispositivo eletrônico móvel – em RF2 e RF3.

Em RF4, RF vê como vantagem no ensino com *CALL/NTIC*, além de maior interesse dos alunos, a versatilidade, qualidade de fazer diferente, exprimindo que por meio das tecnologias há a polivalência, mas sem especificar em que sentido.

Ao se referir à estrutura nas escolas, em especial a falta dela, RF, em RF6, indica não encontrar a disponibilidade de tecnologias para utilização no ensino-aprendizagem de língua

estrangeira. Sua referência é provavelmente ligada às escolas da rede pública, uma vez que, em geral, professores tendem a se referir à “escola” como a rede de ensino público brasileiro.

RF reforça essa dificuldade, respondendo, em RF7, que a falta de estrutura para implantação de tecnologias é a única dificuldade por ele enxergada no ensino com *CALL/NTIC* e retoma novamente em RF8, respondendo que sua estratégia, quando há dificuldades na integração das tecnologias, é incitar (incentivar) a não dependência da estrutura escolar para a aprendizagem de língua estrangeira.

O *ethos* de RF em CA1 transmite, predominantemente, a imagem de um professor de línguas que considera a falta de estrutura de disponibilização de tecnologias como a maior dificuldade no ensino de línguas com *CALL/NTIC* (RF6). Essa imagem é reforçada por duas vezes (RF7 e RF8) e indica que o sujeito enfrenta/enfrentou essa dificuldade e a enxerga como o principal desafio no ensino-aprendizagem de línguas com tecnologias.

Análise de respostas de RG em CA1

RG informa utilizar recursos tecnológicos como *tablet* – dispositivo pessoal em formato de prancheta que pode ser usado para acesso à Internet, visualização de fotos, vídeos, leitura de livros, jornais e revistas e jogos – e o computador, em RG3.

As facilidade observada por RG, em RG4, é a capacidade das tecnologias em aproximar ou motivar (atrair) os alunos.

Como citado em RG4, RG gosta de fazer apresentações no PowerPoint. RF replica, em RG5, criar jogos no programa PowerPoint e apresentar áudios e vídeos para uma aprendizagem expressiva. Como a ferramenta do PowerPoint não dispõe de aulas ou atividades de idiomas embutidas, o esforço em desenvolvê-las demonstra que RG tem que dispor de tempo considerável para cria-las e utilizá-las em aula, indicando que RG se esforça nesse sentido para poder trazer isso a seus alunos.

Quando questionado sobre as dificuldades enfrentadas quando faz uso dessas tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas, RG afirma, em RG6, ter experienciado dificuldades com a conexão à internet e carregamento de arquivos em pendrive, dispositivo de armazenamento de dados.

Em RG7, RG responde não ter problemas com a integração dessas tecnologias em aulas – resposta que contradiz o enunciado anterior, RG6, onde relata as dificuldades pelas quais já passou no ensino de línguas com tecnologias.

RG responde, em partes, à Q8 (Quando há dificuldades na integração de *CALL*, quais estratégias de ensino você utiliza para promover uma aprendizagem significativa e que atinja seus propósitos de ensino?) ainda em RG6, informando que busca fazer o download (carregamento de arquivo da internet em um computador) de vídeos e mandar arquivos para seu *email* ou carregá-los no *Google Drive*, aplicativo de armazenamento de dados online. Em RG8, RG afirma também utilizar jogos e canções em grupos para o ensino-aprendizagem de línguas.

RG transmite, em CA1, o *ethos* de uma professora que utiliza *CALL/NTIC* em suas aulas (RG2 e RG3), nota a capacidade que as tecnologias têm em atrair seus alunos (RG4) e se esforça criando atividades tecnológicas personalizadas em suas classes (RG4 e RG5). RG passa a imagem também de uma docente que busca se precaver com alternativas para contornar eventuais problemas em suas aulas com *CALL/NTIC* (RG6) e estimular um aprendizado tecnológico e interativo em grupos.

3.4. CATEGORIA DE ANÁLISE 2: UTILIZAÇÃO, INTERAÇÃO, INTERATIVIDADE E RELAÇÕES EM SALAS DE AULA COM TECNOLOGIAS E *ETHOS* DISCURSIVO

Examinamos a seguir a Categoria de Análise 2 (CA2), que aborda a temática das *Utilização, interação, interatividade e relações em salas de aula com tecnologias e o ethos discursivo*. Esta unidade temática visa a atingir os objetivos b e c deste trabalho – indicar facilidades e dificuldades pertinentes ao ensino de língua com *CALL* e Pensar a relação dos professores com a ferramenta *CALL* para o ensino de língua e o *ethe* discursivo desses professores. Esta Categoria de Análise compreende as respostas às questões 17 a 21, assim, 28 respostas são analisadas nesta seção.

Questões da CA2

Q17. Você poderia, por favor, dar alguns exemplos práticos de como você usa a tecnologia nas suas aulas?

Q18. Como é dada a interação[1] dos alunos com os demais colegas de classe e com você quando faz uso da tecnologia?

Q19. Ocorre alguma interatividade[2] quando você usa a tecnologia na sala de aula? Você poderia, por favor, me dar um exemplo?

Q20. Você percebe diferença no seu relacionamento com os alunos ao usar a tecnologia?

Q21. Você nota diferenças no relacionamento entre os alunos ao utilizar a tecnologia na sua aula?

Notas de rodapé do questionário

[1] Interação: ação recíproca entre dois ou mais atores (BELLONI, 1999).

[2] Interatividade: participação ativa do beneficiário de uma transação de informação (LEVY, 2000), possibilidades técnicas promovidas por tecnologias ou a atividade humana de agir sobre a máquina e de receber sua retroação (BELLONI, 1999).

Respostas da CA2

Respostas de RA em CA2

RA17: Utilizo edmodo para me comunicar com os alunos, utilizo músicas do *YouTube* para exercícios de *listening*.

RA18: O *feedback* é mais automático e a interação é melhor.

RA19: Sim, no *tumblr*, por exemplo, os alunos comentam os textos dos outros colegas. Em sala, um *karaoke* do *YouTube* pode descontraír a sala, desenvolver *listening* e estimular o senso de equipe.

RA20: Sim, eles reagem melhor devido ao dinamismo.

RA21: Sim, eles reagem melhor.

Respostas de RB em CA2

RB17: Utilizo de apresentações de *power point* e da internet para trabalhar com vídeos, jogos, chat, etc.

RB18: A interação é bastante dinâmica e os alunos apresentam satisfação em aprender de tal modo.

RB19: Sim, os alunos demonstram mais interesse e a aula se torna menos densa. Assim, consigo explorar os vários tipos de inteligência existentes a partir dos múltiplos recursos que emprego, aumentando, portanto, a qualidade das aulas.

RB20: Os alunos se interessam mais pelas aulas e compreendem melhor o conteúdo lecionado.

RB21: (sem resposta).

Respostas de RC em CA2

RC17: As aulas preparadas são abertas, e mais de um professor incorpora conteúdos àquela aula. Ela pode ser atualizada a qualquer momento, e isso evita que conteúdos culturais sejam desatualizados, e que realmente haja atualidades em sala. Existem algumas plataformas que disponibilizam conteúdos semanais para que se trabalhe o uso de vocabulário, grupos lexicais e pontos gramaticais. Tudo em relação a algum conteúdo atual seja da música, da tecnologia, da cultura pop, de eventos atuais, etc. Além disso, tento utilizar a ideia da interatividade, onde o aluno pode levantar de seu lugar e fazer descobertas em conteúdos que permitam essa interação.

RC18: Considerando que há momentos de se aplicar as tecnologias: a interação entre alunos é constante, e em outros momentos a interação com o professor acontece, principalmente para instruções ou reportar resultados da interação entre alunos.

RC19: Sim, como respondido nas questões anteriores, os alunos têm a chance de interagir com o conteúdo da aula. Isso acontece apenas se o professor considerou que o aluno irá manipular algum conteúdo. Exemplos disso é quando o aluno vai até a lousa para fazer associações de conceitos e formas, compartilhar suas impressões com os colegas, etc. Outros momentos é o poder de escolher o rumo da aula, ex.: que tipo de situação de conversa quer estar (em uma

festa ou em um escritório).

RC20: Isso depende de como o professor domina aquela tecnologia. Os alunos percebem quando o professor está com dificuldades, e isso deixa tudo muito desconfortável. Como eu preparo todas as minhas aulas, isso não acontece, e quando os alunos querem interferir de forma crítica, o diálogo acontece, e a relação fica bem estável e saudável. Já tive caso de um aluno baixar em casa o programa que usamos para aplicar os conteúdos interativos.

RC21: Sim, é bem motivador e engajador.

Respostas de RD em CA2

RD17: No laboratório, uso constante de headphones para a aula no sistema interativo. Na sala de aula, uso do notebook conectado à televisão para os alunos terem atividades audio-visuais, para visitar sites como o *YouTube* e compartilhar vídeos, músicas... . E uso de celulares para acessar tradutores online, além do compartilhamento em determinados momentos.

RD18: Uso da tecnologia traz muita dinâmica em aula, ânimo e curiosidade entre todos os envolvidos.

RD19: Sim. Os alunos sugerem, perguntam mais, em outras palavras, participam mais.

RD20: Acho que sim. Os alunos compartilham muitas coisas que vem na internet.

Aproximação e interação maior por meio de grupos no *Whatsapp*.

RD21: Eles ficam mais à vontade e interagem mais entre eles e o professor, também.

Respostas de RE em CA2

RE17: Eu vejo todos os objetivos a serem cumpridos na aula, sobretudo os objetivos comunicativos. Depois, organizo os objetivos gramaticais e de que maneira ele poderia ser melhor assimilado pelos alunos. Dependendo do que for, escolho a plataforma ou a ferramenta tecnológica mais adequada.

RE18: Os alunos costumam se interessar muito mais quando veem algo dinâmico e fora do tradicional, como o livro.

RE19: Sim, alguns alunos dão dicas de outros suportes e até me ajudam com alguma

tecnologia. Já me ajudaram com a lousa digital, por exemplo, com o *youtube* e com o *instagram*.

RE20: Sim, exceto quando utilizo ferramentas desconhecidas por eles, como o *blogue* (mencionado anteriormente). Eles prestam atenção, porém, não se interessam por algo que não conhecem então não utilizam em sua casa.

RE21: Sim, principalmente se eles forem trabalhar em grupo ou em pares.

Respostas de RF em CA2

RF17: Utilização de vídeos diversos sobre o tema estudado, apresentação em projetor para melhor visualização do conteúdo, jogos pedagógicos, indicação de aplicativos para continuar o aprendizado fora da sala.

RF18: Creio que usar a tecnologia torna a aula mais leve, o que aproxima os alunos entre si e entre os professores.

RF19: Quando vídeos são usados em aula, sempre ocorre um debate sobre o tema.

RF20: Sim, eles se tornam mais interessados.

RF21: Sim.

Respostas de RG em CA2

RG17: Como já expliquei anteriormente, utilizo o *PowerPoint* para criar jogos (para checar se os alunos compreenderam um texto, por exemplo); mostro vídeos aos alunos e faço depois perguntas sobre os mesmos; seleciono áudios diversos para mostrar aos alunos, entre outros.

RG18: Os alunos costumam interagir bastante entre si, principalmente quando utilizo a tecnologia para criar jogos. Eles gostam de arriscar e são participativos.

RG19: Sim. Quando o jogo feito no *Powerpoint* é um *Quiz*, por exemplo, os alunos conversam entre si e buscam responder corretamente às questões propostas.

RG20: Sim. O uso da tecnologia é um bom recurso para "despertar" os alunos em determinados momentos, por exemplo.

RG21: Sim.

Análises da CA1

Análise de respostas de RA em CA2

Em RA17, RA responde usar o *edmodo*, plataforma educacional de comunicação para escolas e professores, além de canções no site de áudio e vídeo *Youtube*, para prática de exercícios de *listening* – práticas de escuta de língua inglesa – que confirmam a hipótese de RA ser um professor de língua inglesa.

Com *feedback*, palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido ou acontecimento (MICHAELIS, 2018), “mais automático”, em RA17, RA não deixa claro o que e como seria este *feedback*, tampouco em que aspectos, ou por que, a interação com os colegas de classe seria melhor do que com o uso de tecnologias.

Em RA19, RA exemplifica a interatividade presente em suas aulas em atividades no *tumblr* – plataforma de *blogging* que permite aos usuários publicarem textos, imagens, vídeos etc. – indicando que seus alunos interagem com as tecnologias e com seus colegas comentando textos uns dos outros nessa plataforma. A fim de praticar atividades de escuta e de incentivar o trabalho em equipe, RA promove também, em classe, o karaokê – *hobby* de origem japonesa em que as pessoas cantam acompanhando versões instrumentais de músicas – através do *Youtube*, acessando vídeos e canções de artistas na ferramenta.

Sem explicitar detalhadamente o tipo de reação no relacionamento com os alunos ao utilizar a tecnologia, RA afirma, em RA20 e em RA21, que os alunos reagem – respondem de uma certa maneira a uma ação – melhor devido ao dinamismo, característica daquele ou daquilo que é enérgico, ativo (AURÉLIO, 2018).

Apesar de exemplificar práticas do uso de tecnologia (RA17) em suas aulas e ocasiões onde há interatividade (RA19), RA constitui, ao longo da CA2, o *ethos* discursivo de um docente que reconhece haver interação e interatividade em suas aulas tecnológicas, mas que parece vago (RA18), deixando muito a supor (R20; R21), perpetuando a imagem de um sujeito pouco preocupado em esclarecer suas respostas ou em perder tempo elaborando as mesmas.

Análise de respostas de RB em CA2

RB afirma utilizar *CALL/NTIC* em suas aulas, em RB17, por meio de vídeos, jogos, *chat*, entre outros.

Em RB18, RA afirma que a interação entre seus alunos é dinâmica, o que indica uma interação com movimento e intensidade (AURÉLIO, 2018), além de afirmar que eles tem satisfação – prazer ou contentamento – em aprender um idioma com auxílio de tecnologias.

RA defende também, em RB19, que uma aula com tecnologias é menos densa (pesada, complexa), o que permite abordar diversos tipos de inteligência, possível referência à teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Nesse sentido, RA indica poder articular diferentes habilidades cognitivas em sala, desde práticas linguísticas a musicais.

Em RB20, RA afirma que seus alunos têm maior interesse pelas aulas (com *CALL/TICs*) e que compreender melhor, assimilam, entendem, captam, melhor o conteúdo lecionado.

Assim, na CA2, RB propaga o *ethos* de um professor que indica utilizar *CALL/NTIC* em suas práticas pedagógicas (RB17), acredita haver interação, contentamento e interesse por parte dos alunos no ensino-aprendizagem com tecnologias (R18, R19, R20) e que explora diferentes práticas cognitivas (R19) em suas classes.

Análise de respostas de RC em CA2

RC responde que suas aulas são abertas, indicando que elas sempre estão sujeitas a alterações (Ela pode ser atualizada a qualquer momento). Como citado anteriormente, Leffa e Castro (2008) afirmam que há dificuldade em definir a interatividade em oposição a interação, pois muitos autores não distinguem e usam ambos os termos para se referir a trocas de informação e RC, em RC17, parece adotar tal postura, pois cita a interatividade como o momento em que seus alunos se levantam e fazem descobertas que permitem a interação: tal deslocamento da cadeira seria caracterizado por muitos autores como uma interação.

RC replica Q18 asserindo que a interação entre alunos é constante, indicando que há muita interação entre os alunos, porém não explica como ela é dada, foco da questão

formulada pelo entrevistador. Em contrapartida, RC afirma que a interação com o professor acontece e ela é dada por meio de instruções ou indicação de resultados das interações dos seus alunos.

Em RC19, fica claro que RC se refere tanto a interação e a interatividade quando há trocas de informações, pois, respondendo a Q19 (Ocorre alguma interatividade quando você usa a tecnologia na sala de aula? Você poderia, por favor, me dar um exemplo?), RC replica que “...os alunos têm a chance de interagir...” e “Exemplos disso é quando o aluno vai até a lousa para fazer associações de conceitos e formas, compartilhar suas impressões com os colegas, etc.”

Quando questionado em relação à percepção da diferença no relacionamento do sujeito com seus alunos ao usar a tecnologia em Q20, RC respondeu que “Isso depende de como o professor domina aquela tecnologia”: os alunos veem quando o professor tem dificuldade em utilizá-la e, como RC sempre planeja suas aulas, ele não tem este problema.

Ainda que transmita o *ethos* de certa incompreensão em relação aos conceitos propostos de interação e interatividade (descritos em notas de rodapé nas questões Q18 e Q19) por se referir a ambos como a atividade de troca de informações, RC demonstra, ao longo de CA2, fazer uso de *CALL/NTIC* ao afirmar que sempre planeja suas aulas (RC17, RC20). Apesar de não descrever como é dada a interação entre os alunos, RC consegue descrever como é sua interação com os alunos (RC18, RC19), passando a imagem de uma profissional que de fato busca a interação (ou interatividade) em suas aulas com tecnologias. Por fim, indica de fato utilizar as tecnologias e estar aberto a diálogos e novas práticas com essas ferramentas, citando exemplos de ocasiões e interações com seus alunos que permitiram esses cenários (RC20).

Análise de respostas de RD em CA2

RD exemplifica, em RD17, ocasiões em que usa tecnologia nas suas aulas mencionando o uso de headphones (fones de ouvido) notebooks (computadores laptops) conectados à televisão e a celulares, itens frequentemente usados em *CALL* (REINDERS, 2013).

Apesar de não responder como é dada a interação dos alunos em RD18, RD afirma que o uso das tecnologias proporciona dinamismo, ânimo e curiosidade entre seus alunos.

RD replica à Q19 afirmando que há interatividade quando utiliza *CALL/NTIC*, entretanto responde que os alunos sugerem, perguntam e participam mais, indicando que RD também interpreta tanto a interação e a interatividade como a troca de informação entre indivíduos.

Quando questionado se nota diferenças no seu relacionamento com os alunos ao usar as tecnologias, RD indica perceber diferenças, como o compartilhamento de informações digitais e maior interação dos alunos em grupos de chat virtual por meio de aplicativo digital (*whatsapp*).

RD afirma também, quando questionado se nota diferenças no relacionamento entre os seus alunos ao utilizar tecnologias em suas aulas, que seus alunos ficam mais confortáveis quando há a utilização de tecnologias e que trocam mais informações entre si.

O *ethos* discursivo de RD, transmitido na Ca2, é de um professor capaz de exemplificar o uso das tecnologias em suas aulas (RD17), mas que falha em responder como é dada a interação em suas classes (RD18) e em interpretar os conceitos propostos para interação e interatividade no questionário (RD19). Por outro lado, RD parece utilizar a tecnologia para se comunicar com seus alunos além dos limites da escola, indicando participar de grupos de conversas virtuais (RD20), prática evitada por muitos docentes que preferem manter contato em níveis mais formais com seus alunos, como por comunicação via e-mails.

Análise de respostas de RE em CA2

Em resposta a Q17 (Você poderia, por favor, dar alguns exemplos práticos de como você usa a tecnologia nas suas aulas?), RE explica analisar os objetivos da aula pensando na melhor assimilação dos alunos para, então, escolher as tecnologias (plataforma) mais adequadas, em RE17.

Quando questionada sobre como é dada a interação entre ela e seus alunos com o uso de tecnologias (Q18), RE replica, em RE18, que seus alunos têm mais interesse quando

“veem algo dinâmico e fora do tradicional, como o livro”, referência à utilização das tecnologias em sala.

Em RE19, RE indica que seus alunos a auxiliam no uso de tecnologias, como com a lousa digital, o Youtube e o Instagram, aplicativo que compartilha fotos e vídeos.

RE afirma que percebe diferença na utilização de *CALL/NTIC*, com exceção de quando RE faz uso de recursos desconhecidos por seus alunos, como o já mencionado *blog*, pois seus alunos não têm interesse por ele e, portanto, não o utilizam, em RE19.

Por fim, em RE21, RE responde que nota maiores diferenças no relacionamento entre seus alunos com o uso de tecnologias quando os mesmos trabalham em pares ou grupos, sustentando que essas interações contribuem para a criação colaborativa de conhecimento (BAKHTIN, 1997a).

A imagem transmitida a partir do *ethos* discursivo de RE, em CA2, é a de uma professora que pensa na escolha mais adequada das tecnologias às práticas das atividades por ela propostas (RE17), vê maior interesse por parte de seus alunos quando há uso de *CALL/NTIC* (RE18), trabalha com a realidade de entendimento de seus alunos (R19), nota distinção entre os conceitos de interatividade e interação (R18 e R19) e enxerga nelas trocas de conhecimento (R19) que possibilitam a construção de conhecimento colaborativo, pois seus alunos trabalham melhor em grupos (RE21).

Análise de respostas de RF em CA2

Em RF17, RF exemplifica quatro cenários de utilização de tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas.

Em RF 18, RF indica que as aulas se tornam menos densas (mais leves), sugerindo menor desgaste por parte dos alunos quando há aulas com tecnologias. RF afirma também, nesse enunciado, que há maior interação entre os alunos e professores, mas falha em indicar como essa dinâmica é dada.

Em resposta a Q20, RF replica, como exemplo, a interatividade dada quando há debates oriundos de vídeos apresentados por RF, em RF19.

RF diz notar maior interesse dos alunos em RF20, e afirma ver diferença no

relacionamento dos alunos com as tecnologias em sala, mas não detalha sua resposta em RF21.

Na CA2, RF constitui o *ethos* de um professor que demonstra utilizar *CALL/NTIC* em suas aulas, exemplificando 4 utilizações de tecnologias em suas aulas de língua estrangeira (RF17), acredita haver maior interatividade (R19) e interesse dos alunos nas aulas (R20). Além dessas características, RF transmite também a imagem de um professor que acredita que as tecnologias nas aulas de idiomas se tornam menos cansativas para os alunos.

Análise de respostas de RG em CA2

Em RG17, RG menciona o uso do *PowerPoint* para criação de jogos, compreensão de textos, apresentação de vídeos e debates, explicitando o uso das tecnologias, como pedido em Q17.

RG explicita, em RG18, que seus alunos gostam de arriscar e são participativos, após afirmar que eles costumam interagir bastante uns com os outros. Considerando que em RG17 RG afirma que seus alunos participam de debates com perguntas, é possível que o verbo arriscar indique que os alunos tendem a responder às questões perguntadas com mais frequência.

Em RG19, RG exemplifica a interatividade percebida quando os alunos respondem questões do *PowerPoint* e *Quiz*. A resposta, entretanto, não é muito clara e deixa de indicar se a percepção do conceito de interatividade, por parte de RG, é aquele proposto no questionário, uma vez que menciona a interação entre os alunos e as tecnologias, mas não informa se ele é dado em computadores pessoais, no computador do professor, ou se elas são mediadas pelo professor.

Em resposta à Q20 (Você percebe diferença no seu relacionamento com os alunos ao usar a tecnologia?), RG responde que a utilização da tecnologia é um recurso para despertar, ou chamar à atenção, os alunos em certos momentos.

Em CA2, o *ethos* discursivo de RG é o de uma professora que parece conseguir trabalhar diferentes atividades com o mesmo recurso tecnológico (RG17), que observa haver maior interação dos alunos entre si (RG17) e interatividade (RG19). RG também parece obter

mais resposta de seus alunos com as tecnologias, sendo capaz de obter mais respostas em debates de perguntas (RG17) e capturar sua atenção com (RG20).

3.5. CATEGORIA DE ANÁLISE 3: A TECNOLOGIA NA PREPARAÇÃO DE AULAS E REALIZAÇÃO DE TAREFAS E *ETHOS* DISCURSIVO

A seguir, analisamos a Categoria de Análise 3 (CA3), que aborda a temática A tecnologia na preparação de aulas e realização de tarefas e *ethos* discursivo. Esta unidade temática visa a atingir o objetivos c deste trabalho – pensar a relação dos professores com a ferramenta *CALL* para o ensino de língua e o *ethos* discursivo desses professores. Esta Categoria de Análise compreende as respostas às questões 22 a 30, logo, 63 respostas são analisadas nesta seção.

Questões da CA3

Q22. Você percebe diferença no seu papel como professor ao utilizar a tecnologia na sua aula?

Q23. Qual a sua opinião sobre o desempenho dos alunos quando você usa a tecnologia nas suas aulas? Você percebe diferença? Por favor, dê um exemplo.

Q24. Os alunos lhe dão retorno quando você utiliza a tecnologia nas suas aulas? Que tipo de retorno?

Q25. Como você utiliza esse retorno, se houver, para integrar a tecnologia nas suas aulas?

Q26. O local onde você trabalha favorece a utilização da tecnologia? Como isso afeta o planejamento das suas aulas?

Q27. Como você planeja as suas aulas para usar a tecnologia?

Q28. Qual a sua opinião sobre a habilidade de seus alunos no uso da tecnologia? Isso tem algum efeito sobre o seu planejamento de atividades que integrem a tecnologia?

Q29. Você leva em consideração o acesso que seus alunos têm à tecnologia fora da sala de aula para planejar suas atividades? Se sim, como. Caso contrário, por que não?

Q30. O registro acadêmico de frequência e notas do seu local de trabalho é feito on-line? A manutenção desse registro é obrigatória ou é uma decisão pessoal? Qual a sua opinião sobre isso?

Respostas da CA3

Respostas de RA em CA3

RA22: Sim.

RA23: O desempenho melhora significativamente . O aluno aumenta sua autonomia ao, por exemplo, utilizar um corretor gramatical *online*, sem precisar da mediação direta do professor, podendo aprimorar antes de submeter à correção.

RA24: Sim, com a melhor interação.

RA25: Incluindo tecnologias para explorar as 4 habilidades.

RA26: Sim, ganho tempo e me organizo melhor.

RA27: Insiro os sites e aplicativos usados no sistema de registros online da escola.

RA28: Todos dominam e isso facilita o acesso.

RA29: Sim.

RA30: Online e obrigatório! Acho importante e facilita o gerenciamento.

Respostas de RB em CA3

RB22: Sim. É necessário atualizar-se na prática pedagógica e buscar despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento de modo amplo e dinâmico.

RB23: Os alunos apreendem melhor o conteúdo e participam mais ativamente das aulas. Sempre que uso tecnologia percebo uma curiosidade dos alunos em saber quem fez, como faz etc. A aprendizagem vai muito além do conteúdo programado, há um multiletramento envolvido nessa prática.

RB24: Elogiam as aulas, realizam as atividades com êxito, participam mais ativamente e demonstram mais interesse pela língua estrangeira.

RB25: Motiva a continuar utilizando da tecnologia em aula.

RB26: Favorece. Afeta de modo positivo, pois temos acesso a diferentes materiais em nossas aulas.

RB27: Tento sempre integrar o uso da tecnologia nas aulas, na lição de casa e em atividades desenvolvidas em sala também.

RB28: Os alunos já vão pra escola sabendo utilizar da tecnologia e isso reflete positivamente no meu planejamento e atividades que integrem a tecnologia. Meu papel como professor é mostrar diversas maneiras que os alunos podem adotar para tornar a aprendizagem da língua mais efetiva.

RB29: Sim. Sempre indico atividades que eles podem desenvolver fora de sala de aula para aprimorar seus desempenhos.

RB30: Sim. Obrigatória. Já me acostumei com o sistema, mas no início sempre esquecia de registrar online porque estava acostumado com o diário de aula em papel.

Respostas de RC em CA3

RC22: Não sei se há uma diferença, mas sei que estou fazendo algo que torna meus alunos mais independentes e críticos em relação ao próprio aprendizado. Sem contar que é muito mais dinâmico e motivador, para ambas as partes.

RC23: Através da dinamicidade. O aluno pode ter um *feedback* mais imediato de seu desempenho, e isso ajuda a reforçar alguns conceitos, que em aulas menos tecnológicas levaria aulas e aulas para esse retorno acontecer.

RC24: Positivo, até mesmo os alunos mais velhos ficam muito satisfeitos com o modo em que as aulas são ministradas.

RC25: Procuro modos diversos de aplicar a tecnologia em sala, já que tudo pode se tornar obsoleto em pouco tempo.

RC26: Sim, todas as salas têm projetores, caixas de som, laptops/notebooks e telefones, o que dá uma grande possibilidade de aplicações para o professor.

RC27: Esta é uma pergunta bem ampla, mas resumidamente: preparo minhas aulas considerando os recursos que tenho disponíveis e sempre tento fazer escolhas de conteúdos baseado nos recursos que tenho.

RC28: A habilidade do aluno não é algo exigida, até porque não há aulas em que a utilização por parte do aluno seja complicada, tudo é muito simples. Claro que, para que a utilização pelo aluno seja simples, é necessário que a preparação por parte do professor seja bem feita, e isso normalmente leva tempo. Em outras palavras, é necessário que o professor sempre esteja a frente dos alunos, pois é ele que guiará os alunos em sala, seja no conteúdo da língua como da tecnologia.

RC29: Não é exigido, mas alguns conteúdos são disponibilizados de forma opcional. Todos os meus alunos de hoje possuem acesso às tecnologias em casa, isso não é verdade para todos os semestres, por isso sempre verifico antes.

RC30: É feito em uma plataforma instalada localmente, em rede. Esses dados são sincronizados em sites da escola, como acessos a boletim. A manutenção do sistema de notas e faltas é obrigatória. Acho necessário, principalmente para o controle de frequência e desempenho dos alunos da escola.

Respostas de RD em CA3

RD22: Sim.

RD23: Sim. Os alunos ficam mais despertos e atenciosos. Por exemplo, ao assistir vídeos situações nas aulas.

RD24: Sim. Comentários e sugestões.

RD25: Utilizo os comentários e sugestões para melhorar as aulas e para preparar as aulas.

RD26: Sim. Facilita muito e enriquece as aulas.

RD27: Foco no *input* e compreensão do mesmo para depois haver aplicação, *output*.

RD28: Eles conhecem e fazem uso da tecnologia mais do que eu. E isso influencia no planejamento.

RD29: Sim. Pois, posso aconselhar e adiantar aos alunos conteúdos que serão abordados em aula na semana seguinte por exemplo.

RD30: Não. Seria interessante.

Respostas de RE em CA3

RE22: Sim, o profissional, como dito anteriormente, deixa de ser aquele que desconhece a linguagem dos alunos e passa a utilizar a linguagem deles. Todos aprendem.

RE23: Sim, às vezes lendo um ponto teórico eles não absorvem com facilidade, mas com o uso da tecnologia eles podem melhorar algumas habilidades, por exemplo, a pronúncia ou a compreensão auditiva.

RE24: Todo retorno era feito durante as aulas ou pela pesquisa de satisfação entregue pela instituição, porém, eles costumam dizer na sala de aula quando gostam ou não de alguma aplicação.

RE25: Se eles não gostarem do material utilizado, tento modificar para as próximas aulas a maneira como foi exposto o material. Se eles gostam, tento inserir essa tecnologia sempre que necessário.

RE26: Sim, temos acesso a internet e a utilização de lousa digital, o que em si facilita o acesso.

RE27: Eu planejo minhas aulas com base nos objetivos comunicativos a serem trabalhados e, com eles, os gramaticais. Geralmente quando o tema é mais complexo, faço o uso de tecnologias para me ajudar na explicação.

RE28: Sim, eles dominam muitas plataformas, muitas ferramentas e jogos e isso facilita a receptividade quando inserimos a tecnologia em aula, porém, tudo deve ser medido e calculado. Não posso ignorar os suportes tradicionais (lousa, livro didático, dicionário físico), devo também integrá-los às aulas.

RE29: Sim, muitas vezes pedi que eles vissem um vídeo explicativo ou uma canção fora da sala de aula, mas sempre com atividades guiadas, cujo objetivo era responder certas perguntas.

RE30: Sim, tudo é feito online. A manutenção é obrigatória senão recebemos um comunicado da supervisão. Eu acredito que é uma maneira da instituição ter acesso à presença e à avaliação dos alunos e isso deve ser controlado a cada aula, não somente no término, senão não se pode intervir e modificar a situação a tempo. Às vezes podemos atrasar com o preenchimento desse sistema, por isso um registro em papel pode ser útil.

Respostas de RF em CA3

RF22: Não.

RF23: Ao utilizar tecnologias em aula, o interesse e a atenção dos alunos aumenta, o que melhora seu desempenho.

RF24: Geralmente, eles aprovam.

RF25: Serve como incentivo.

RF26: Sim. Sempre planejo minhas aulas pensando em como posso utilizar os recursos tecnológicos da escola.

RF27: Sempre penso em como tal conteúdo pode ser passado ou exemplificado através de algum recurso tecnológico.

RF28: A maioria dos alunos consegue utilizar a tecnologia para aprender.

RF29: Sim. Não posso pedir que os alunos façam algo se eles não tem acesso à tecnologia necessária.

RF30: É online e obrigatória, com uma espécie de *backup* escrito. Creio que seja uma boa maneira de registrar, desde que o sistema usado seja bom.

Respostas de RG em CA3

RG22: Sim.

RG23: Acredito que a tecnologia deve ser usada com sabedoria e em momentos específicos (seja para explicar determinado conteúdo, para um jogo, etc). Nos jogos em que é necessário o uso de imagens e uma certa rapidez, o desempenho dos alunos é bom. Quando preciso fazer uma atividade que exige um nível maior de concentração, prefiro muitas vezes não fazer o uso da tecnologia. Então, acredito que para determinadas atividades o uso da tecnologia é válido, não para todas. Dessa forma, não posso afirmar que há uma diferença no desempenho dos alunos.

RG24: Sim. As crianças, principalmente, são sinceras e comunicativas. Elas falam quando gostaram de uma atividade específica, e, na maioria das vezes, adoram fazer jogos e assistir a diferentes tipos de vídeos.

RG25: Gosto de ouvir os comentários e as preferências dos alunos para criar algumas aulas personalizadas tendo como suporte a tecnologia.

RG26: Sim. Eu planejo minhas aulas pensando nos recursos oferecidos pela instituição onde trabalho.

RG27: Com base no conteúdo que devo ensinar (a escola faz uso de material didático), planejo as minhas aulas.

RG28: Com o decorrer das aulas eu conheço mais os meus alunos e procuro adequar meu planejamento com base nas necessidades deles. Nem todos fazem o uso da tecnologia em casa, então eu procuro fazer com que todos utilizem esse recurso (quando possível e utilizando várias aulas).

RG29: Não, pois eu busco ensinar a eles o que é necessário no momento certo.

RG30: Sim. A manutenção é obrigatória. Eu sou a favor, pois é possível revisar o que é escrito e fazer modificações quando necessário (dentro de um prazo estipulado com antecedência).

Análises da CA3

Análise de respostas de RA em CA3

RA reconhece, em RA23, o aumento da autonomia no ensino-aprendizagem – que pode ser entendido, em Linguística, como controle e liberdade de escolha de como e o que quer aprender (SANTOS; GUILHERME, 2012) – no ensino de línguas com tecnologias e o exemplifica ao citar o uso de corretor gramatical online sem a necessidade da facilitação do professor.

Em seguida, em RA24, RA responde haver um retorno quando utiliza *CALL/NTIC* em suas aulas: “a melhor interação”. A resposta, novamente pouco específica, indica que RA provavelmente percebe mais trocas comunicativas entre seus alunos: mais diálogos – representação máxima da interação (BAKHTIN, 1979) – ou interações no discurso escrito, já que, em RA19, RA afirma que seus alunos comentam os textos uns dos outros em atividades por ele propostas.

Em R25, RA afirma usar essas interações para explorar, ou estudar, as 4 habilidades,

termo que pode se referir as quatro habilidades (falar, escrever, ler e escutar) comumente citadas no ensino línguas para se aprender uma língua estrangeira ou as quatro principais para o ensino-aprendizagem – competências comunicativas, habilidades, experiências interculturais e alfabetização múltipla (PHILLIPS, 2007).

RA responde, em RA28, que todos os seus alunos dominam, têm grande autoridade sobre (AURÉLIO, 2018), tecnologias, sugerindo que todos os seus alunos têm muita experiência e conhecimento sobre tecnologias.

Em CA3, o *ethos* discursivo de RA é constituído pela imagem de um aluno-professor que sugere enxergar um aumento na liberdade de escolha (RA23; RA28) e na interação (RA24; RA25), por parte dos alunos, no ensino-aprendizagem de línguas com tecnologias. Seu *ethos* é marcado pelo discurso de um professor que vê facilidades no uso dessas tecnologias ao descrever economia de tempo, maior organização e facilitação de gerenciamento no registro de atividades acadêmicas (R26; RA30).

Análise de respostas de RB em CA3

Em RB22, RB demonstra sua preocupação em atualizar sua prática pedagógica e infere que ela esteja relacionada às novas tecnologias no ensino de línguas, já que a pergunta questiona se o entrevistado percebe a diferença em seu papel como professor ao utilizar a tecnologia.

RB responde, em RB23, que a aprendizagem perpassa limites do conteúdo programado e atinge um multiletramento, similar ao letramento tecnológico citado acima (BELLONI, 2005), relativo ao domínio de tecnologias como o áudio, vídeo, imagens, diagramação, entre outras (ROJO, 2012).

Os alunos elogiam as aulas, em RB24, e tem participação mais ativa e interessada.

O local de trabalho de RB favorece, ou contribui com, o uso de *CALL/NTIC*, permitindo acesso a diversos materiais ao respondente.

Em RB28, RB afirma que seus alunos dominam o letramento tecnológico e que seu papel é mostrar diversas maneiras, ou formas, em que os alunos possam adotar (tecnologias) para tornar a aprendizagem de língua mais eficaz.

O *ethos* de RB em CA3 remete a imagem de um docente que considera relevante a atualização pedagógica e a atrela ao uso de *CALL/NTIC* (RB22, R25, RB27). Seu *ethos* transmite a imagem de que, em sua experiência, seus alunos têm resultados mais eficazes com o ensino tecnológico do que com o tradicional (RB23, RB24). Transmite também a imagem de que seus alunos dominam as NTIC (RB23, RB28) e que o papel do sujeito, como professor de línguas, é de ser um mediador do conhecimento, demonstrando diferentes formas de aprendizagem a seus alunos (R28).

Análise de respostas de RC em CA3

RC afirma que seus alunos se tornam mais independentes quando utilizam tecnologias em RC22. O respondente afirma que essa utilização traz mais motivação e dinamismo tanto para o professor quando para o aluno.

Em RC23, RC reforça o aspecto do dinamismo (dinamicidade), indicando que há maior rapidez em suas práticas pedagógicas como revisões de conteúdo (“...isso ajuda a reforçar alguns conceitos, que em aulas menos tecnológicas levaria aulas e aulas para esse retorno acontecer.”) por causa do uso de *CALL/NTIC*.

RC afirma, em RC24, que o retorno recebido por parte de seus alunos é positivo, – ou bom – inclusive com alunos mais velhos, bem satisfeitos com as aulas com tecnologia.

Em RC25, RC não explicita como esse retorno é utilizado, mas afirmando que busca diferentes formas de utilizar NTIC/*CALL* em sala, porque estes podem se tornar obsoletos, ou ultrapassados, rapidamente.

Questionado se o local em que trabalha favorece o uso de tecnologias, RC informa que sim e cita algumas ferramentas de NTIC/*CALL* disponíveis em seu local de trabalho, em RC26, afirmando que essas ferramentas possibilitam diversas aplicações.

RC afirma que a habilidade do aluno não é exigida quando perguntado sobre sua opinião em relação à habilidade de seus alunos no uso da tecnologia, em RC28. RC afirma que, para que isso ocorra, a aula tem que ser bem preparada por ele e isso lhe toma tempo. RC afirma que é necessário que o professor sempre esteja a frente dos alunos para guiá-los, tanto nas habilidades linguísticas quanto tecnológicas.

Em RC30, RC indica que o registro acadêmico de frequência e de notas é realizado de forma on-line, após armazenamento em rede, afirmando que esses dados são sincronizados em sites da escola.

RC propaga, em CA3, o *ethos* de um professor de língua estrangeira que enxerga maior independência para seus alunos em aulas com tecnologias (RC22) e maior dinamismo, para alunos e professores (RC22, RC23) em aulas com *CALL/NTIC*. RC indica lecionar, ou ter lecionado, a turmas de diferentes idades ao afirmar que até alunos mais velhos ficam muito satisfeitos com o uso de tecnologias (RC24) e demonstra ser um professor que reconhece a rapidez com que as tecnologias se transformam (RC25). RC transmite a ideia de um *ethos* do professor preparado para atuar com tecnologias, pois planeja suas classes com *CALL/NTIC* e toma o cuidado necessário para que o letramento digital de seus alunos não seja exigido, estando sempre à frente de sua classe para orientá-la (RC28).

Análise de respostas de RD em CA3

RD replica perceber diferenças em seu papel como professor ao usar *CALL/NTIC* em RD22, indicando que seus alunos ficam mais despertos, dispostos, e atenciosos, ou atentos, em RD 23. RD não replica qual seria a diferença no desempenho dos alunos sem o uso das tecnologias em sala.

Em RD25, apesar de responder que utiliza os comentários e sugestões de seus alunos para melhorar e preparar suas aulas, RD não explicita como utiliza esse retorno para integrar as tecnologias no ensino-aprendizagem, questão que também é indagada em Q25.

O mesmo ocorre em RD26, em que RD não explica como o uso de *CALL/NTIC* facilita ou enriquece suas aulas.

Em resposta a Q27, RD responde focar no input, tudo aquilo que se lê ou escuta (palavras, frases, diálogos, etc.) e compreensão do mesmo (*input*) para, depois da aplicação, focar no *output*, tudo aquilo que se produz (palavras, frases, diálogos etc.), não respondendo à pergunta “Como você planeja as suas aulas para usar a tecnologia?”.

Em RD29, RD indica considerar o acesso de seus alunos às tecnologias, replicando aconselhar e adiantar aos alunos conteúdos, indicando que mantém uma comunicação

extraclasse por meio de NTIC com eles.

Ainda que demonstre observar boas reações com o uso de *CALL*/NTIC em suas aulas (RD23, RD26) e conservar comunicação extraclasse com seus alunos através das tecnologias (RD29), em CA2, o *ethos* que prevalece nas respostas de RD é de um respondente sucinto, (RD24, RD26, RD30) pouco ou não explicativo (RD25, RD26, RD27, RD30): por vezes suas respostas não explicitam o “como” indagado nas perguntas.

Em CA3, a imagem que RD propaga é a de um professor que enxerga ter alunos mais dispostos e atentos com o uso de tecnologias (RD23), mas é sucinto em certas respostas (RD24) e que não provê explicações claras a certas perguntas (RD26, RD30).

Análise de respostas de RE em CA3

RE afirma, ao ser questionada se percebe diferença em seu papel como professora ao usar tecnologias em suas aulas, em RE22, que deixa de desconhecer a linguagem dos alunos e passa a utilizá-la: RE indica se referir as influências dos letramento digitais e a forte presença das interações digitais, inferindo que não só os alunos aprendem línguas com o professor, mas que ele também aprende como utilizar novas tecnologias.

Em R24, RE sinaliza que sua instituição promove pesquisas de satisfação a fim de avaliar o nível de satisfação do uso das tecnologias por professor, mas que os alunos se manifestam em sala, positivamente e negativamente, em reação a utilização das tecnologias no ensino-aprendizagem. Quando ele é negativo, como replicado em R25, RE busca mudar o tipo de exposição do conteúdo (como o tipo de tecnologia em que ele é apresentado) e quando é positivo RE busca utilizá-lo com frequência.

RE afirma que seu local de trabalho disponibiliza infraestrutura necessária para a utilização das tecnologias nas aulas, em RE26, e que o planejamento delas é pensado para abordar os temas linguísticos a serem ensinados e, quando eles são complexos, busca o amparo da tecnologia para exposição das aulas, demonstrando que sua preocupação principal não é integrar as tecnologias, mas expor o conteúdo requisitado.

RE indica, em RE28, que seus alunos têm domínio de muitas plataformas, ferramentas e aplicações, o que amplia a aceitação dos alunos por elas nas aulas, entretanto

ênfatiza o uso de suportes tradicionais, demonstrando sua preocupação com aquilo que parece considerar essencial em suas aulas, a apresentação do conteúdo proposto, já mencionado na resposta anterior.

Em RE29, RE responde que pensa em seus alunos quando pede atividades tecnológicas fora de sala, frisando que elas devem ser sempre orientadas e indicando, assim, que a autonomia dos alunos é uma questão no ensino com tecnologias.

Por fim, RE replica, em RE30, que todo registro acadêmico e de frequência é feito online em seu local de trabalho. Além disso, afirma que ela e seus colegas são advertidos pela supervisão caso não façam os registros. RE comenta a utilidade de registrar essas informações em papel em casos de atrasos, indicando se tratar de uma profissional meticulosa e preparada para possíveis dificuldades/falhas das tecnologias.

Em CA3, RE dissemina o *ethos* de uma docente que busca dominar letramentos digitais para poder se comunicar com seus alunos (RE22), que utiliza o feedback de seus alunos para escolher as CALL/NTIC utilizadas (R24), faz o uso de tecnologias para abordar temas complexos (RE26), preocupa-se com a apresentação de todo o conteúdo proposto (RE28) e com questões de autonomia de ensino-aprendizagem (RE29).

Análise de respostas de RF em CA3

RF afirma, em RF23, perceber seus alunos mais atentos e interessados pelas aulas de línguas quando utiliza tecnologias, além de, consequentemente, melhor desempenho, provavelmente se referindo a um melhor desempenho de aprendizagem.

RF é pouco claro, em RF24, ao informar somente que os alunos “aprovam” quando questionados sobre qual tipo de retorno lhe dão seus estudantes ao fazer o uso de tecnologias nas aulas.

Em RF25, RF não responde, efetivamente, a Q25 (Como você utiliza esse retorno, se houver, para integrar a tecnologia nas suas aulas?) informando apenas que esse retorno “serve como incentivo”.

Em RF26, RF afirma sempre preparar suas aulas considerando o uso das tecnologias disponíveis na escola em que leciona, mas falha em explicitar como essa preparação afeta o

planejamento de suas aulas, pergunta também feita em Q26.

RF indica considerar sempre como o conteúdo pode ser apresentado por meio dos recursos tecnológicos em RF27.

Em RF28, RF responde a primeira questão de Q28 (Qual a sua opinião sobre a habilidade de seus alunos no uso da tecnologia?) informando que a maior parte de seus alunos consegue usar as tecnologias para aprender, mas deixa de responder a segunda pergunta da questão (Isso tem algum efeito sobre o seu planejamento de atividades que integrem a tecnologia?).

Na questão RF29, RF responde não demandar de seus alunos atividades que exijam tecnologias que eles não dispõem, indicando sua preocupação com este tipo de demanda, mas restringindo a possibilidade de trabalhar com tecnologias em outros locais, como bibliotecas virtuais, casas de colegas de classe etc.

O *ethos* discursivo de RF na CA3 é marcado pela imagem de um professor que nota maior atenção, interesse e melhor desempenho de seus alunos quando utiliza *CALL/NTIC* em suas aulas (RF23, RF24). Outras imagens transmitidas são a de pouca clareza e especificidade em suas respostas (RF25, RF26, RF28), além de certo nível de restrição imposta aos seus alunos em relação às atividades com tecnologias que poderiam ser desenvolvidas em outros espaços que não as casas daqueles que não têm acesso a tecnologias (RF29).

Análise de respostas de RG em CA3

Em RG23, RG afirma não ser capaz de precisar diferenças no desempenho dos seus alunos quando é utilizada a tecnologia, observando, porém, que eles têm bom desempenho em atividades tecnológicas devido a apresentarem maiores níveis de concentração, como em jogos e em explicações de conteúdo.

Respondendo a Q24, RG afirma que há retorno positivo, em geral, sobre a utilização de *CALL/NTIC*, em especial por parte de seus alunos crianças, indicando que RG leciona a diferentes faixas etárias.

Em RG25, RG replica utilizar os comentários dos alunos a respeito da utilização de

tecnologias para planejar aulas personalizadas com elas, indicando a preocupação de RG em fazer com que seus alunos tenham o prazer no ensino-aprendizagem de línguas com tecnologias.

Em resposta à Q26 (O local onde você trabalha favorece a utilização da tecnologia? Como isso afeta o planejamento das suas aulas?), RG responde que sim, afirmando também planejar suas aulas pensando nas tecnologias oferecidas por seu local de trabalho. Em RG27, RG informa planejar essas aulas com base no conteúdo proposto pela escola.

Em RG28, RG reitera, de certa forma, sua resposta em RG25, indicando montar seu planejamento com base na necessidade de seus alunos e tentar utilizar tecnologias quando possível.

Ao responder “Não, pois eu busco ensinar a eles o que é necessário no momento certo.” em Q29 (Você leva em consideração o acesso que seus alunos têm à tecnologia fora da sala de aula para planejar suas atividades? Se sim, como. Caso contrário, por que não?), RG indica desconsiderar o acesso que seus alunos têm a tecnologia fora do ambiente escolar antes de preparar suas aulas, além de sugerir ter pleno conhecimento do que é necessário ser ensinando e quando seria o momento mais propício para esse ensino.

Em RG30, RG replica que o registro acadêmico e de frequência é obrigatório e é feito on-line, mostrando também ser a favor desse procedimento pedagógico, pois ele possibilita checagens e modificações posteriores.

O *ethos* discursivo transmitido por RG em CA3 é o de uma docente que vê retorno positivos por parte de seus alunos quando utiliza tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas (RG24), utiliza esse retorno para a preparação de aulas personalizadas alunos – (RG25) com base na estrutura e conteúdo disponibilizados por seu local de trabalho (RG26 e RG27) – e se preocupa em realizar um planejamento de aulas focado nas necessidades de seus aprendizes (RG28).

3.6. TABELA DE SÍNTESE DE *ETHE* DISCURSIVOS POR CATEGORIA DE ANÁLISE

Sintetizamos os *ethe* discursivos dos respondentes por categoria de análise,

correspondentes aos últimos parágrafos das análises das respostas de cada entrevistado, em cada categoria de análise.

R	<i>Ethos</i> Discursivo na CA1	<i>Ethos</i> Discursivo na CA2	<i>Ethos</i> Discursivo na CA3
RA	RA constitui, em CA1, o <i>ethos</i> discursivo de um professor que conhece e utiliza tecnologias no ensino de língua inglesa. Seu <i>ethos</i> também transmite uma imagem de preocupação com questões pedagógicas, como quais seriam as melhores estratégias de ensino para que estudantes obtenham melhor desempenho e não sejam expostos a “quebras” e “reinícios” de conteúdos (RA5), e que reconhece que seus alunos têm muita experiência com tecnologias (RA7).	Apesar de exemplificar práticas do uso de tecnologia (RA17) em suas aulas e ocasiões onde há interatividade (RA19), RA constitui, ao longo da CA2, o <i>ethos</i> discursivo de um docente que reconhece haver interação e interatividade em suas aulas tecnológicas, mas que parece vago em suas respostas (RA18), deixando muito a supor (R20, R21), transmitindo a imagem de um sujeito que não transparece clareza e elaboração em suas respostas.	Em CA3, o <i>ethos</i> discursivo de RA é constituído pela imagem de um aluno-professor que sugere enxergar um aumento na liberdade de escolha (RA23, RA28) e na interação (RA24, RA25), por parte dos alunos, no ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias. Seu <i>ethos</i> é marcado pelo discurso de um professor que vê facilidades no uso dessas tecnologias ao descrever economia de tempo, maior organização e facilitação de gerenciamento no registro de atividades acadêmicas (R26; RA30).
RB	Em CA1, RB transmite um <i>ethos</i> de um professor que faz uso de CALL/NTIC em suas aulas (RB3, RB5) e vê maior participação de seus alunos quando as utiliza (RB4). A imagem percebida através desse <i>ethos</i> também é a de um professor que reconhece	Em CA2, RB propaga o <i>ethos</i> de um professor que mostra utilizar CALL/NTIC em suas práticas pedagógicas (RB17), acredita haver interação, contentamento e interesse por parte dos alunos no ensino-aprendizagem com tecnologias (RB18, RB19, RB20) e que	O <i>ethos</i> de RB em CA3 remete a imagem de um docente que considera relevante a atualização pedagógica e a atrela ao uso de CALL/TICs (RB22, R25, RB27). Seu <i>ethos</i> transmite a imagem de que, em sua experiência, seus alunos têm resultados mais eficazes

	<p>dificuldades de integração de <i>CALL/NTIC</i> no ensino de línguas (RB6, RB8) e que expressa dificuldades da profissão de professor de língua estrangeira (RB6), indicando que não há remuneração extra para a preparação de aulas com tecnologias.</p>	<p>explora diferentes práticas cognitivas (RB19) em suas classes.</p>	<p>com o ensino tecnológico do que com o tradicional (RB23, RB24). Esse <i>ethos</i> transmite também a imagem de que seus alunos dominam as NTIC (RB23, RB28) e que o papel do sujeito, como professor de línguas, é de ser um mediador do conhecimento, demonstrando diferentes formas de aprendizagem a seus alunos (R28).</p>
RC	<p>Em CA1, RC produz um <i>ethos</i> discursivo de um professor de língua estrangeira que utiliza <i>CALL/NTIC</i> (RC3, RC5) em suas aulas, observa melhor gestão de tempo em sala com seu uso (RC4) e vê possibilidades de práticas de ensino presencial e a distância (RC5). RC indica também certa impotência em não poder prever a indisponibilidade do uso das tecnologias (RC6) e desentendimento do conceito de integração de <i>CALL/NTIC</i> (RC7).</p>	<p>Ainda que transmita o <i>ethos</i> de certa incompreensão em relação aos conceitos de interação e interatividade, propostos e descritos em notas de rodapé nas questões Q18 e Q19, por se referir a ambos como a atividade de troca de informações (RC18, RC19), RC demonstra sempre planejar suas aulas (RC17, RC20). Apesar de não descrever como é dada a interação entre os alunos, RC descreve como é sua interação com eles, passando a imagem de estímulo à interação (ou interatividade) em suas aulas com tecnologias. Por fim,</p>	<p>RC propaga, em CA3, o <i>ethos</i> de um professor de língua estrangeira que enxerga maior independência em seus alunos em aulas com tecnologias (RC22) e maior dinamismo, para alunos e professores (RC22, RC23) em aulas com <i>CALL/NTIC</i>. RC indica dar aulas para turmas diferentes idades ao afirmar que até alunos mais velhos ficam muito satisfeitos com o uso de tecnologias (RC24) e demonstra ser um professor que reconhece a rapidez com que as tecnologias se transformam (RC25). RC transmite a imagem do <i>ethos</i> de</p>

		indica de fato utilizar as tecnologias e estar aberto a diálogos e novas práticas com essas ferramentas, citando exemplos de ocasiões e interações com seus alunos que permitiram esses cenários (RC20).	um indivíduo preparado para atuar com tecnologias, pois planeja suas classes com base em <i>CALL/NTIC</i> e toma o cuidado necessário para que o letramento digital de seus alunos não seja exigido além daquilo que dominam, estando sempre a frente de sua classe para orientá-la (RC28).
RD	O <i>ethos</i> discursivo de RD na CA1 parece contraditório: RD informa não utilizar <i>CALL/NTIC</i> em suas aulas (RD2) e, em seguida, cita tecnologias que usa em suas classes (RD3), caracterizando suas vantagens (RD4). RD se contradiz novamente ao responder como age quando enfrenta dificuldades na integração das tecnologias (RD8), sendo que afirmara não utilizá-las anteriormente. RD parece contraditório também em RD6, ao responder que não vê nenhuma dificuldade quando utiliza <i>CALL/NTIC</i> , cenário improvável levando em conta que qualquer profissional passa a conhecer facilidades e	O <i>ethos</i> discursivo de RD, transmitido na CA2, é o de um professor capaz de exemplificar o uso das tecnologias em suas aulas (RD17), mas que falha em responder como é dada a interação em suas classes (RD18) e em interpretar os conceitos propostos de interação e interatividade no questionário (RD19). Por outro lado, RD parece utilizar a tecnologia para se comunicar com seus alunos além dos limites da escola, indicando participar de grupos de conversas virtuais (RD20).	Ainda que demonstre observar boas reações com o uso de <i>CALL/NTIC</i> em suas aulas (RD23, RD26) e conservar comunicação extraclasse com seus alunos através das tecnologias (RD29), em CA3, o <i>ethos</i> que prevalece nas respostas de RD é de um respondente sucinto, (RD24, RD26, RD30) pouco ou não explicativo (RD25, RD26, RD27, RD30): por vezes suas respostas não explicitam o “como” indagado nas perguntas.

	dificuldades em suas tarefas diárias ao exercê-las.		
RE	RE constitui um <i>ethos</i> , em CA1, de uma professora que utiliza várias tecnologias em sala (RE3) e nota facilidades como maior interação e receptividade por parte de seus alunos (RE4), além de parecer proporcionar aulas mais dinâmicas e proveitosas (RE5). RE parece ter boa relação de mediação e cooperação com seus alunos ao indicar que permite o uso de tecnologias (R5), que ajustou com eles limites para o uso dessas ferramentas em aula (RE6) e que, quando preciso, faz explanação sobre como usá-las antes de atividades tecnológicas (RE8).	A imagem transmitida a partir do <i>ethos</i> discursivo de RE, em CA2, é a de uma professora que pensa na escolha mais adequada das tecnologias às práticas das atividades por ela propostas (RE17), vê maior interesse por parte de seus alunos quando há uso de <i>CALL/NTIC</i> (RE18), trabalha com a realidade de entendimento de seus alunos (R19), nota distinção entre os conceitos de interatividade e interação (R18 e R19) e enxerga, na interação, oportunidades de criação de conhecimento colaborativo (R19) dada em grupos (RE21).	Em CA3, RE dissemina o <i>ethos</i> de uma docente que busca dominar letramentos digitais para poder se comunicar com seus alunos (RE22), utiliza o <i>feedback</i> de seus alunos para escolher as <i>CALL/NTIC</i> utilizadas (R24), faz o uso de tecnologias para abordar temas complexos (RE26), preocupa-se com a apresentação de todo o conteúdo proposto (RE28), questões de autonomia de ensino-aprendizagem (RE29) e o armazenamento das informações das aulas em sistemas eletrônicos (RE30).
RF	O <i>ethos</i> de RF em CA1 transmite, predominantemente, a imagem de um professor de línguas que considera a falta de estrutura de disponibilização de tecnologias como a maior dificuldade no ensino de línguas com <i>CALL/NTIC</i>	Na CA2, RF constitui o <i>ethos</i> de um professor que demonstra utilizar <i>CALL/NTIC</i> em suas aulas (RF17) e acredita haver maior interatividade (R19) e interesse dos alunos nas aulas com tecnologias (R20). Além dessas impressões, RF	O <i>ethos</i> discursivo de RF na CA3 é marcado pela imagem de um professor que nota maior atenção, interesse e melhor desempenho de seus alunos quando utiliza <i>CALL/NTIC</i> em suas aulas (RF23, RF24). Outras projeções transmitidas

	(RF6). Essa imagem é reforçada por duas vezes (RF7 e RF8) e indica que o sujeito enfrenta/enfrentou essa dificuldade e a enxerga como um dos principais desafios no ensino-aprendizagem de línguas com tecnologias.	transmite também a imagem de um professor que acredita que as tecnologias nas aulas de idiomas tornam suas classes menos cansativas para os alunos.	são a de pouca clareza e especificidade em suas respostas (RF25, RF26, RF28), além de certo nível de restrição em relação às atividades com tecnologias desenvolvidas em outros espaços que não as casas dos alunos (RF29).
RG	RG transmite, em CA1, o <i>ethos</i> de uma professora que utiliza <i>CALL</i> /NTIC em suas aulas (RG2 e RG3), nota a capacidade que as tecnologias têm em atrair seus alunos (RG4) e se esforça criando atividades tecnológicas personalizadas para suas aulas (RG4 e RG5). RG passa a imagem que busca se precaver com alternativas para contornar eventuais problemas em suas aulas com <i>CALL</i> e estimular um aprendizado tecnológico e interativo (RG6).	Em CA2, o <i>ethos</i> discursivo de RG é o de uma docente que parece conseguir trabalhar diferentes atividades com o mesmo recurso tecnológico (RG17), que observa haver maior interação dos alunos entre si (RG17) e mais interatividade (RG19). RG também parece obter mais atenção de seus alunos com as tecnologias, sendo capaz de capturar sua atenção com elas (RG20).	O <i>ethos</i> discursivo transmitido por RG em CA3 é o de uma docente que vê retorno positivos por parte de seus alunos quando utiliza <i>CALL</i> (RG24), utiliza esse retorno para a preparação de aulas personalizadas alunos – (RG25) com base na estrutura e conteúdo disponibilizados por seu local de trabalho (RG26 e RG27) – e se preocupa em realizar um planejamento de aulas focado nas necessidades de seus aprendizes (RG28).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Este capítulo visa a refletir considerações finais e encaminhamentos obtidos a partir do estudo da presente dissertação de mestrado e seus objetivos, reflexões e achados, considerações sobre relatos encontrados, considerações sobre a co-construção de conhecimento e encaminhamentos futuros.

4.1. A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Esta dissertação investigou como sete professores de línguas estrangeiras também estudantes de cursos de graduação ou pós-graduação em letras, avaliam, por meio de questionário eletrônico (QAPIC), sua percepção da integração de *CALL* (e NTIC), assim como, entre outros temas, facilidades/dificuldades pertinentes ao uso dessas ferramentas e a relação desses professores com elas.

Para fundamentar a presente pesquisa, utilizamos correntes de fundamentação teórica dos campos da comunicação, tecnologia e da literatura *CALL* que permitiram amparar e expandir o embasamento do campo da linguística, campo de estudo principal desta dissertação.

A descrição de *CALL* a partir dos estudos de autores como Davies (2012) e Warschauer (2013), assim como de NTIC a partir de Marcuschi e Xavier (2004), no capítulo 1, é o ponto de partida para refletir as respostas das avaliações de percepção de integração de *CALL* dos entrevistados. Essa etapa também foi fundamental para atingir o primeiro objetivo desta pesquisa: descrever ferramentas, dispositivos e ambientes de aprendizado de *CALL*.

Um conceito essencial ao trabalho, adotado por meio dos estudos bakhtinianos (1997 [1929]), é o entendimento de que *linguagem é interação* (capítulo 2, seção 1), tornando a *linguagem* indissociável à *interação*, e, portanto, necessária às práticas didáticas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para que exista o aprendizado de idiomas.

A fim de distinguir os conflituosos conceitos de interação e interatividade (LEFFA; CASTRO, 2008), refletimos, também, os conceitos partir de autores como Belloni (1999) e Levy (1997). A dificuldade em distinguir os termos foi confirmada ao analisar as respostas dos sujeitos, pois verificamos que alguns dos respondentes tendem a usar ambos os termos para se referir a trocas de informação (RC e RD), como observam Leffa e Castro (2008), mesmo propondo, na apresentação das questões Q18 e Q19, questões iniciais da seção de questões relacionadas a utilização, interação, interatividade e relações em salas de aula com tecnologias, o conceito de interação – *ação recíproca entre dois ou mais atores* (BELLONI, 1999) – e interatividade – participação ativa do beneficiário de uma transação de informação (LEVY, 2000), possibilidades técnicas promovidas por tecnologias ou a atividade humana de agir sobre a máquina e de receber sua retroação (BELLONI, 1999).

Outro conceito do campo da linguística essencial a esta pesquisa, e adotado a partir dos

estudos de Dominique Maingueneau, é a noção de *ethos discursivo* – imagem de um locutor construída por outros sujeitos a partir de seu discurso – pois é a partir dele que construímos as imagens e percepções com os discursos (respostas ao QAPIC) dos sujeitos deste estudo, constituindo diferentes *ethe* discursivos.

A partir desses referenciais teóricos foi possível traçar análises dos textos dos respondentes do Questionário de Avaliação de Percepção de Integração de *CALL* (QAPIC) e segregá-las em categorias de análises que abordariam temas relativos aos objetivos desta pesquisa e a temáticas relativas a eles (CA1, CA2 e CA3), permitindo a constituição de, pelo menos, 3 *ethe* discursivos para cada indivíduo – considerando que Maingueneau postula que *ethos* é uma noção em constante transformação, modificada a cada nova enunciação – expostos nas tabelas das seções 3.3., 3.4. e 3.5.

Com extensiva descrição de *CALL* no primeiro capítulo e as análises das respostas dos sujeitos ao QAPIC, esta dissertação atinge o objetivo a (descrever ferramentas, dispositivos e ambientes de aprendizado de *CALL*) e b (indicar facilidades e dificuldades pertinentes ao ensino de língua com *CALL*), expondo achados das facilidades e dificuldades observadas pelos alunos-professores entrevistados em suas práticas de ensino-aprendizagem de línguas. O objetivo c (pensar a relação dos professores com a ferramenta *CALL* para o ensino de língua e o *ethe* discursivo desses professores) também é atingido ao passo que se analisam as respostas dos entrevistados (capítulo 3, seções 3 a 5) ao QAPIC e nos deparamos com achados na tabela de *ethe discursivos gerais* à seguir, descritos na próxima seção.

R	<i>Ethos</i> Discursivo Geral
RA	O <i>ethos</i> discursivo geral de RA transmite a imagem de um professor preocupado com questões pedagógicas (RA5), que utiliza <i>CALL/NTIC</i> , as aplica em suas aulas e vê nelas facilitações nos aspectos interacionais (RA24, RA25), interativos (RA19) e de facilitação organizacional de registros (RA26, RA30). Além disso, seu discurso transmite a ideia de que seus alunos têm amplo conhecimento tecnológico (RA7, RA23, RA28) e, em alguns momentos, transmite a imagem de um respondente um vago, com respostas pouco elaboradas (RA18, RA20, RA21, RA24, RA25).
RB	O <i>ethos</i> geral de RB dissemina a imagem de um aluno-professor preocupado com sua formação pedagógica e com as dificuldades de sua profissão (RB6, RB22, R25, RB27), que indica haver

	maior interação e eficácia no ensino-aprendizagem em aulas com <i>CALL/NTIC</i> (R18, R19, R20, RB23, RB24), reconhece o domínio dos letramentos tecnológicos de seus alunos (RB23, RB28) e se considera um professor facilitador, que instrui seus alunos na melhor utilização das tecnologias a fim de aprender uma língua estrangeira (RB23, RB28).
RC	O <i>ethos</i> geral de RC é o de um professor que preza pela preparação de aulas tecnológicas (RC17, RC20, RC28) e que, em vista dessa postura, tem o papel de liderança em suas classes, orientando seus alunos tanto nos âmbitos linguísticos como tecnológicos (RC28). RC transmite a imagem de que o ensino-aprendizagem de línguas com <i>CALL/NTIC</i> possibilita práticas de ensino híbrido (RC5), maior independência dos alunos (RC22) e mais dinamismo, tanto para aluno como para professor (RC23), apesar de indicar, como aspecto negativo, a imprevisibilidade de quando as tecnologias podem não funcionar corretamente (RC6).
RD	O <i>ethos</i> predominante no discurso de RD é de um respondente contraditório (RD2, RD6, RD8) (RD17), pouco explicativo (RD24, RD26, RD30) e que têm respostas, por vezes, que não explicitam o “como” nem o “qual” indagado nas perguntas (RD24, RD25, RD26, RD27, RD30). Entretanto, RD indica utilizar <i>CALL/NTIC</i> e relata perceber maior interação e interatividade nas aulas com tecnologias (RD17, RD18, RD19), além de manter comunicação com seus alunos em conversas virtuais além do ambiente escolar (RD20).
RE	O <i>ethos</i> discursivo geral de RE é marcado pela caracterização de uma docente que faz uso de diferentes tecnologias em suas aulas (RE3), nota facilidades em seu uso, como mais interação, abertura, interesse e dinamismo dos alunos (RE4, RE5 e RE18) e preocupa-se com os limites da autonomia no ensino-aprendizagem com <i>CALL/NTIC</i> (R6, RE29) e com o modo de exposição de conteúdo nessas ferramentas (RE8, RE26, RE28). A imagem passada pela quinta respondente também é a de uma professora que busca se relacionar bem com seus alunos, de acordo com suas linguagens e entendimentos (R19, RE22, RE24), e que enxerga nas interações acontecimentos de construções de conhecimento em grupo (RE19, RE21).
RF	A imagem geral passada por RF é a de um professor que utiliza <i>CALL/NTIC</i> em suas aulas (RF17) e percebe maior interesse, atenção e interatividade por parte de seus alunos quando há utilização de tecnologias nas aulas (RF19, RF17, RF23, RF24). O <i>ethos</i> de RF é, também, marcado pela imagem de um respondente pouco claro em certas respostas (RF25, RF26, RF28), que relata a falta de estrutura na escola umas das maiores dificuldades no ensino-aprendizagem

	com tecnologias (RF7 e RF8) e que restringe as atividades desenvolvidas àquelas que podem ser realizadas com as tecnologias que os alunos detêm (RF29).
RG	O <i>ethos</i> geral de RG constitui a imagem de uma docente que utiliza tecnologias em suas aulas de línguas (RG2, RG3, RG17), nota maior atenção, interação e interatividade em suas classes quando há essa utilização (RG4, RG17, RG19, RG20) e que busca saídas para superar dificuldades enfrentadas quando há problemas em utilizar <i>CALL</i> /NTIC (RG6). Sobretudo, RG transmite a imagem de uma professora sensível às necessidades de seus alunos quanto à preparação de aulas personalizadas e que abrangem o conteúdo proposto por seu local de trabalho, considerando a disponibilização de tecnologias deste local e o que seus alunos precisam aprender para realizar essas atividades (RG25, RG26, RG27 e RG28).

4.2. DESCRIÇÕES DOS ACHADOS DO ESTUDO

Essa seção visa a salientar os achados deste estudo e os atingimentos dos objetivos b e c desta pesquisa. Trataremos, primeiramente, os achados pertinentes às reflexões acerca das relações dos sujeitos com a ferramenta *CALL* para o ensino de língua e o seus *ethe* discursivos analisados através do QAPIC, uma vez que o quadro de *ethos* discursivo geral acima posicionado suporta melhor a leitura das seguintes considerações.

4.2.1. RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM A FERRAMENTA *CALL* PARA O ENSINO DE LÍNGUA E SEUS *ETHE* DISCURSIVOS

Apesar de dois (RD e RE) dos sete entrevistados responderem não utilizar *CALL*, NTIC ou outros recursos tecnológicos no ensino de línguas estrangeiras (Q2), todos os sujeitos relatam fazer uso de uma dessas ferramentas ao longo de outras respostas ao questionário QAPIC.

Cinco dos sete respondentes afirmam que percebem diferenças em seus papéis como professores ao utilizar a tecnologia em suas aulas quando questionados se “Você percebe diferença no seu papel como professor ao utilizar a tecnologia na sua aula?” (Q22). Dois sujeitos não explicam quais seriam essas diferenças, ao passo que os demais citam a busca por

despertar interesse nos alunos pelo conhecimento de modo amplo e dinâmico (RB), mais dinamismo e motivação tanto para aluno quanto para professor (RC) e uma comunicação em mesmo nível de linguagem – por meio da tecnologia – entre professor e aluno (RE).

Questionados sobre “Como você planeja as suas aulas para usar a tecnologia?” (Q27), três dos sete alunos-professores entrevistados responderam, explicitamente, utilizar tecnologias para a preparação de suas aulas. Os entrevistados responderam fazer uso dos sites e aplicativos utilizados no sistema de registro da escola (RA), fazer uso de tecnologias para ajudar na explicação de temas complexos (RE) e para a exemplificação de conteúdos (RF).

Em resposta à pergunta se levam em consideração o acesso de seus alunos a tecnologias fora da aula para planejar suas atividades (Q29), cinco dos sete respondentes afirmaram que sim. Foram registrados relatos de indicação de atividades que alunos possam fazer fora de aula para obter melhor desempenho (RB), aconselhamento e adiantamento de conteúdos de aulas posteriores aos alunos (RD), pedidos de atividades de vídeo ou música fora de sala (RE), enquanto outros respondentes não especificaram relatos (RA e RG).

Seis dos sete respondentes (RA, RB, RC, RE, RF e RG) responderam que o registro acadêmico de frequência e notas é feito online, com a maioria dos sujeitos relatando opiniões como: o registro é necessário (RC), importante e facilita gerenciamentos (RA), é a forma de a instituição ter acesso à presença e à avaliação dos alunos (RE), é uma espécie de *backup* – armazenamento de dados digitais – escrito (RF) e uma ferramenta que possibilita revisitações e modificações (RG).

Podemos asserir que a maior parte dos entrevistados tem uma relação de conhecimento e apreciação pelo uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas: essa relação é evidenciada ao longo das análises das respostas do QAPIC no terceiro capítulo e reafirmada em três das quatro temáticas acima, que abordam exclusivamente a relação dos alunos-professores entrevistados com as tecnologias, demonstrada pela aderência da maioria dos entrevistados a *CALL/NTIC*, aderência também observada pelos locais de trabalho dos mesmos.

Os *ethe* discursivos dos entrevistados, como observado no quadro de *ethos* discursivo geral acima, têm suas particularidades e variam de indivíduo para indivíduo, no entanto apresentam duas similaridades marcantes.

A primeira característica em comum entre os *ethe* discursivos gerais dos entrevistados é a imagem de um aluno-professor que utiliza tecnologias em suas aulas: todos os alunos-

professores indicam, em seu discurso, fazer uso de algum tipo de tecnologia ou recurso tecnológico em suas aulas de língua estrangeira. A segunda, e igualmente marcante similaridade entre os *ethe* discursivos dos sujeitos, são os aspectos percebidos quanto às facilidades trazidas por *CALL/NTIC*: todos os entrevistados transmitem a imagem, por meio de seus *ethe* discursivos, de que há, no ensino de línguas com tecnologias, benefícios que acabam por facilitar o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Essas duas similaridades são as únicas em comum entre todos os *ethe* discursivos perpetuados pelos discursos dos alunos-professores entrevistados, indicando que o discurso mobilizado por esses *ethe* é o de que há, entre os professores que respondem utilizar *CALL/NTIC* ou outros recursos tecnológicos em suas aulas de línguas, de fato, a utilização dessas tecnologias e de que elas trazem facilidades ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Os achados acima foram as principais considerações que objetivaram o atingimento do objetivo geral e do objetivo c. Entretanto, há marcas que distinguem esses *ethe* discursivos. A principal deles são as dificuldades encontradas por esses sujeitos ao utilizar tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas, descritas na seção a seguir.

4.2.2. FACILIDADES E DIFICULDADES PERTINENTES AO ENSINO DE LÍNGUA COM *CALL*

Quanto às questões relativas às dificuldades e facilidades observados pelos alunos-professores no terceiro capítulo, pertinentes ao ensino-aprendizagem de língua com *CALL/NTIC*, foram salientadas cinco principais dificuldades nos discursos dos entrevistados:

1. Falta de conhecimento dos alunos em tecnologias: falta de conhecimento dos alunos (RF6).
2. Baixa estrutura tecnológica/indisponibilidade de recursos: depender da internet (RA6); muitas vezes a conexão com a internet não funciona (RB6); não ter a tecnologia em sala (RC6); há alunos que não possuem alguns dispositivos como o celular em sala de aula (RD7); falta de estrutura nas escolas (RF6 e RF7); internet para mostrar vídeos aos alunos, não funcionamento do computador, pen-drives e arquivos (RG6).

3. Falta de tempo para preparação de materiais tecnológicos: Falta de tempo para preparar os materiais e ter que usar parte do tempo livre para isso (RB6).
4. Uso de tecnologias que os alunos não conhecem: leitura de blogs, ferramenta que alunos não utilizam com frequência (RE7).
5. Uso indevido de *CALL/NTIC* pelos alunos: uso indevido dos smartphones (RE6).

Neste escopo, a dificuldade mais frequente encontrada nas respostas, em comum entre as réplicas de seis entrevistados (RA, RB, RC, RD, RF e RG) ao QAPIC, foi a baixa estrutura tecnológica ou indisponibilidade de recursos tecnológicos, quando perguntados quais dificuldades enfrentam ao fazer uso dessas tecnologias (*CALL/NTIC*) no ensino-aprendizagem de línguas (Q6) e quais as dificuldades na integração dessas tecnologias em suas aulas (Q7). De fato, esse achado vai de encontro com as afirmações de Domingo (2007), citada anteriormente, que asserem que a indisponibilidade e a baixa velocidade de recursos, como a internet, são exemplos de dificuldades que dificultam a integração de *CALL*, e a de Fernando (2009), que afirma que a baixa estrutura tecnológica é uma limitação comum a países em desenvolvimento, como é classificado ao Brasil, segundo a SSR (2018). Os cinco pontos acima são as questões sobre *CALL* entendidas como dificuldades para a sua integração de ensino-aprendizagem de línguas com tecnologias no contexto desta pesquisa.

Os dados obtidos e analisados indicam também dezoito facilidades no ensino-aprendizagem de línguas com *CALL/NTIC* salientadas pelos alunos-professores. Listamos as seguintes facilidades analisados nas respostas dos sujeitos:

1. Automatização de feedback: feedback mais automático (RA18).
2. Autonomia: aumento na liberdade de escolha (RA23, RA28); maior independência dos alunos em aulas com tecnologias (RC22).
3. Comunicação: mais comunicação extraclasse com alunos através das tecnologias (RD29).
4. Contentamento: mais contentamento dos alunos (R19).
5. Desempenho: melhor desempenho dos alunos quando professor usa *CALL/NTIC* em suas aulas (RF23, RF24).
6. Engajamento com atividades: maior engajamento (RA4).
7. Gestão de tempo de aula: melhor gestão de tempo em sala com seu uso (RC4); economia de tempo (RA4, R26);

8. Interação: maior interação (RA4), melhor interação (RA18); interação dinâmica (RB18); interação constante (RC18); interação em grupos de *whatsapp* (RD20); alunos interagem mais entre si e com o professor (RD21); ocorrem debates quando há vídeos nas aulas (RF19); alunos costumam interagir bastante entre si (RG18); alunos conversam para responder corretamente às questões (RG19).
9. Interesse: mais interesse (RB4); maior interesse dos alunos (RF4); os recursos visuais dos aparelhos eletrônicos e a facilidade em utilizar o tablet (principalmente com relação aos jogos) atraem os alunos (RG4); interesse por parte dos alunos no ensino-aprendizagem com tecnologias (RF20); maior interesse por parte dos alunos quando há tecnologias (RE18); maior atenção e interesse (RF23).
10. Organização/gerenciamento de atividades pedagógicas: maior organização e facilitação de gerenciamento no registro de atividades acadêmicas (RA26; RA30).
11. Participação: participam mais das atividades (RB4); maior participação dos alunos quando o professor usa tecnologias (RB4).
12. Possibilidades de práticas de ensino-aprendizagem: possibilidade de práticas de ensino presencial e a distância (RC5).
13. Rapidez ou dinamismo: acesso rápido a informação e a conteúdos diversos (RD4); maior dinamismo para alunos e professores (RC22, RC23), aulas mais dinâmicas (RE5).
14. Realização de perguntas: fazem mais perguntas (RB4).
15. Receptividade: receptividade por parte dos alunos (RE4).
16. Satisfação: até alunos mais velhos ficam muito satisfeitos com o uso de tecnologias (RC24).
17. Trabalho em grupo: alunos trabalham melhor em grupos (RE21).
18. Versatilidade: maior versatilidade (RF4).

Os dados apontam a interação como o principal relato: seis (RA, RB, RC, RD, RF e RG) entre os sete respondentes indicaram a interação como facilitadora do ensino-aprendizagem de idiomas com tecnologias. Levando em conta que a linguagem é aprendida através da interação (BAKHTIN, 1997 [1929]), é plausível classificá-la como uma contribuição essencial ao ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Esta facilidade, a interação, também é citada em mais de uma resposta por três dos sete sujeitos (RA4 e RA18; RD20 e RD21; RG18 e RG19).

Os relatos de maiores níveis de interesse são os que vêm em segundo lugar quando a pergunta foi “Quais facilidades você observa quando faz uso dessas tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas?” (Q4) em número de citações explícitas pelos sujeitos, citados por quatro respondentes (RB, RE, RF e RG), seguidos por relatos de rapidez ou dinamismo, expressos por três deles (RD, RC e RE).

Os achados acima foram as principais considerações que objetivaram o atingimento dos objetivos b e c, que relevaram, além das facilidades e dificuldades relatadas nos discursos dos respondentes, que a maior parte dos alunos-professores de línguas enxergam mais facilidades do que dificuldades no ensino-aprendizagem de língua estrangeira com *CALL/NTIC*.

4.2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL

Os explícitos relatos letramentos por parte do sujeito RB revelam um achado pressuposto nesta pesquisa, mas não estudado a fundo: as relações do ensino de línguas assistidos por tecnologias com letramentos digitais. As transformações que as práticas de linguagem sofreram nas últimas décadas abriram espaço para a produção de sentidos multimodais, a pluralidade discursiva, cultural e indenitária na sociedade digital, fortalecendo relações entre linguagem, tecnologias e práticas de letramento (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Essas mudanças possibilitaram novos tipos de letramentos, entre eles, o digital.

O termo letramentos é entendido como resultados de práticas sociais de leitura e escrita. Por sua vez, digitais se refere a novas práticas e letramentos relacionados às NTIC, que modificam a forma na qual nos constituímos como indivíduos, como nos relacionamos e construímos conhecimento (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). RB menciona o letramento digital (ou tecnológico), em RB4: “utilizá-los (*CALL/NTIC*) como suporte para os conteúdos que são ministrados e fazer uso de recursos multimodais com o intuito de promover o letramento tecnológico de forma ampla e consciente.” Nesta sentença, RB reconhece a importância do uso da multimodalidade para auxiliar este tipo de letramento.

Em RB23 volta a falar dos letramentos, dizendo que os alunos apreendem melhor o conteúdo e participam mais ativamente das aulas. RB afirma que sempre que usa tecnologia percebe uma curiosidade dos alunos em saber quem fez e como faz, concluindo que a

aprendizagem vai muito além do conteúdo programado: há um multiletramento envolvido nessa prática. Esse relato vai de encontro a Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que asserem ser vital que os alunos do mundo contemporâneo, repleto de aparatos digitais, envolvam-se com as NTIC e ampliem o domínio dos letramentos digitais necessários para usar essas tecnologias com eficiência a fim de encontrar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que perpassem limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais.

De fato, esse domínio dos letramentos digitais permitem construir interações jamais pensadas no ensino de línguas presencia. Assim, considera-se outro achado deste estudo, ainda que em menor número de relatos explícitos, a existência do letramento digital no ensino-aprendizagem de línguas com CALL e NTIC. Falaremos, a seguir, um pouco sobre a construção colaborativa do conhecimento com CALL/NTIC.

4.2.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO CONHECIMENTO COM *CALL/NTIC*

A construção colaborativa do conhecimento, dada por meio da linguagem e das interações sociais humanas, segundo Bakhtin (1997^a), parece ser uma constituição possível por meio do ensino-aprendizagem de línguas com *CALL/NTIC*. Essas construções são, necessariamente, colaborativas, pois só são concebidas pela interação entre dois ou mais indivíduos. E, de modo que um dos principais relatos desta pesquisa foram os relatos sobre a interação como a principal facilidade promovida pelas tecnologias, refletimos, nesta seção, considerações acerca deste resultado. Retomemos os relatos relacionados à interação como facilidade, citados acima:

“8. Interação: maior interação (RA4), melhor interação (RA18); interação dinâmica (RB18); interação constante (RC18); interação em grupos de whatsapp (RD20); alunos interagem mais entre si e com o professor (RD21); ocorrem debates quando há vídeos nas aulas (RF19); alunos costumam interagir bastante entre si (RG18); alunos conversam para responder corretamente às questões (RG19).”

Quatro dos oito relatos indicados acima sugerem a participação de mais de dois participantes – mais do que um professor e um aluno – nas interações (alunos interagem mais entre si e com o professor; ocorrem debates quando há vídeos nas aulas; alunos costumam

interagir bastante entre si; alunos conversam para responder corretamente às questões). Os demais quatro relatos (maior interação; melhor interação; interação dinâmica; interação constante) também pressupõem a participação de pelo menos dois atores, como sustenta Belloni (1999). Assim, pressupondo que uma construção colaborativa do conhecimento seja dada por meio da linguagem e das interações sociais humanas entre dois ou mais indivíduos, os relatos do entrevistados no questionário QAPIC apontam haver, em aulas onde há o ensino-aprendizagem de línguas com *CALL/NTIC*, construção colaborativa do conhecimento.

A relação de construção colaborativa do conhecimento por *CALL/NTIC* também é evidenciada em outros dados deste estudo, como o aqueles em que há inferências de interação ou interatividade – ainda que não descritas ou classificadas em nível de superioridade em comparação ao ensino tradicional sem tecnologias – e entendimento (dote humano constituído através da linguagem e das interações, segundo Bakhtin).

O primeiro sujeito afirma que seus alunos comentam os textos uns dos outros em atividades na plataforma *tumblr* (RA19); o segundo assere que seus alunos compreendem melhor conteúdos lecionados (RB19); o terceiro postula que quando seus alunos vão a lousa fazer associações de conceitos ou formas compartilham suas impressões com outros alunos (RC19); o quarto indica que seus alunos perguntam e participam mais das aulas (RD19), além de compartilhar conteúdos que veem na internet (RD20); a quinta entrevistada informa que seus alunos dão dicas de suportes a ela e lhe ajudam a utilizar a tecnologia, como a lousa digital, *Youtube* e *Instagram* (RE19); o sexto afirma que sempre há debates sobre vídeos usados em sala (RF19); a sétima respondente declara que, em jogos propostos, seus alunos conversam entre si e buscam, assim, responder às questões.

Todas as interações acima relatadas, presente nos discursos dos sujeitos entrevistados via questionário QAPIC, se relacionam a tecnologias (*CALL/NTIC*) e aos sujeitos (professores e alunos) envolvidos no ensino-aprendizagem e aos seus estudantes de línguas, fluxo interativo que sugere, pelo menos nas interações exemplificadas, construção colaborativa do conhecimento por meio de *CALL/NTIC*. Esses relatos nos permitem afirmar que um dos achados desta dissertação é a possibilidade de um alcance da construção colaborativa do conhecimento através da interação e interatividade não no ensino tradicional, mas, também, no ensino com tecnologias *CALL* e *NTIC*.

5. ENCAMINHAMENTOS

Este capítulo visa a refletir encaminhamentos futuros propícios a partir do estudo da presente pesquisa.

5.1. ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Mesmo com as contribuições e achados desta dissertação, reconhecemos que a proposta teórico-metodológica adotada presume o estudo de diversos elementos, não possibilitando o estudo de todos eles a fundo neste trabalho. Assim, consideramos esta dissertação um estudo introdutório às questões de análise da utilização do *CALL/NTIC* na atuação do professor de língua estrangeira e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem. Logo, ela deve ser compreendida como um estudo amplo, acerca da percepção de integração de *CALL* e dos *ethe* discursivos mobilizados pelos respondentes do questionário.

Sendo assim, antecipamos a oportunidade de estudos linguísticos posteriores que deem conta de mapear quais as impressões de alunos sobre a relação de professores com a ferramenta *CALL* para o ensino de língua e seus *ethe discursivos* transmitidos, a fim de elucidar percepções que podem não ter sido expostas neste estudo. Enxergamos também a possibilidade de um estudo quantitativo avaliando as possíveis diferenças notadas por professores e seus alunos nos níveis de interação no ensino-aprendizagem com tecnologias em face do ensino tradicional sem tecnologias, a fim de determinar, por meio dos discursos proferidos e seus *ethe discursivos*, qual modalidade ou grau de associação entre ambas poderia trazer mais benefícios ao aprendizado de língua estrangeira. Esse último cenário seria, inclusive, capaz de expor os relatos das duas partes envolvidas no ensino-aprendizagem de línguas – professor e aluno (s) – esclarecendo possíveis divergências e possibilitando transparência nos relatos.

Reconhecemos, também, que a construção de conhecimento colaborativo não foi aprofundada neste estudo. Isso ocorreu porque a mesma não era tida como um pressuposto no ensino-aprendizagem de línguas com *CALL/NTIC*, mas, ao longo das análises do corpus, relatos de sua presença surgiram nas respostas de todos os sujeitos entrevistados. Tendo em vista essa recorrência, esta dissertação possibilita também desenvolvimento desse tema futuramente.

Lembramos que o número reduzido de participantes da pesquisa se deu devido ao fato de haver poucos respondentes com conhecimento em *CALL/NTIC* que se voluntariaram para responder o questionário. Destacamos a necessidade de explicar os termos *CALL* e *NTIC* detalhadamente aos possíveis entrevistados em estudos que estão por vir, pois alguns indivíduos não têm clara definição sobre seus conceitos: esta pesquisa demonstrou que alguns dos sujeitos afirmaram não utilizar *CALL/NTIC* ou outros recursos tecnológicos no ensino de línguas estrangeiras (RD e RE), apesar de detalharem utilizar ferramentas, recursos ou tecnologias que são classificadas como *CALL/NTIC* posteriormente no corpus.

Por fim, acreditamos na necessidade de estudos linguísticos contínuos para que seja possível analisarmos a fundo *CALL* e suas questões de integração na atuação dos professores de língua estrangeira no Brasil, assim como seus desdobramentos no ensino-aprendizagem de línguas. Da mesma forma, são necessárias pesquisas discursivas sobre a interação e a interatividade no ensino-aprendizagem com tecnologias para melhor compreendermos os processos de construção de conhecimento colaborativo nessa modalidade de estudo. Com base em estudos como esses poderemos, no futuro, obter melhores resultados com a utilização das tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas, capacitando docentes em formação com dados que condigam às suas necessidades pedagógicas na era da informação.

APÊNDICE I

Documento 1: email de convite para pesquisa de linguagens em novos contextos:

Boa tarde, professor (a) ____ (nome do professor). Tudo bem? Sou orientando do professor Sandro na pós. Estamos pesquisando linguagens em novos contextos, com foco no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediados por computador (*CALL*).

Criamos um questionário *online* para avaliar a integração dessa ferramenta no ensino-aprendizagem de línguas e quero pedir sua ajuda: você pode encaminhar este *email* aos seus alunos de língua ____ (língua estrangeira) e pedir que respondam nossa pesquisa? Precisamos da resposta de quem:

✓ É aluno-professor (aluno da graduação ou pós-graduação em letras que também leciona língua estrangeira em qualquer escola, empresa ou mesmo aula particular).

✓ Usa algum *CALL*, TIC ou outro recurso tecnológico no ensino de línguas estrangeiras.

Esta é página com os termos, mais informações e o botão para fazer a pesquisa:
<https://murilounifesp.wixsite.com/CALL>

Muito obrigado a você e a todos os seus alunos-professores pela ajuda!

Atenciosamente,

Murilo

APÊNDICE II

Documento 2: site com termo de consentimento livre e esclarecido (<https://murilounifesp.wixsite.com/CALL>) e botão de direcionamento ao questionário eletrônico (<https://s.surveyplanet.com/r/J3CdbMwZ>)

Eu, Murilo Dominguez Gouveia, aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, responsável pela pesquisa “Aprendizado de línguas na era digital: *CALL* e questões de integração”, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Este estudo se constitui tema de minha tese de mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Sandro Luis da Silva. O objetivo da pesquisa é analisar a utilização de *CALL* na atuação do professor de língua estrangeira e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem de língua mais significativa. O estudo será conduzido a partir da perspectiva dos alunos-professores (estudantes que já lecionam) de línguas estrangeiras dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras em uma universidade do estado de São Paulo.

Os alunos-professores desempenham um papel vital neste processo, uma vez que são eles que: selecionam as ferramentas tecnológicas que irão apoiar seu ensino, determinam a quais aplicações os alunos de línguas serão expostos e como esses alunos irão usá-las, ao mesmo tempo em que cursam disciplinas em letras em seus cursos, desenvolvendo sua formação teórico-pedagógica e pondo conhecimentos em prática em suas experiências profissionais.

Para desenvolver este estudo, o delineamento de pesquisa será o método exploratório qualitativo de fase única. A pesquisa é disponibilizada em questionário *online* via site/ferramenta *Surveyplanet*. Sua participação será respondendo uma entrevista semiestruturada com a duração média de 30 minutos em dia e horário que melhor se adapte a sua situação. O tema a ser discutido, o ensino-aprendizagem de línguas mediados por computador (*CALL*), será exposto em um pequeno texto introdutório em fase anterior ao questionário.

Esperamos que os resultados e conclusões do estudo possam contribuir com o planejamento de ações para a integração da tecnologia na sala de aula de línguas estrangeiras e

com análises do papel/impacto de *CALL* no ensino de língua moderno, a fim de indicar facilidades e dificuldades pertinentes ao uso de *CALL* e, por conseguinte, pensar a sua relação com o professor no ensino-aprendizagem de línguas. Obrigado pela sua ajuda e atenção!

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários.

Meus dados para esclarecimento de quaisquer dúvidas e/ou contato:

Murilo Dominguez Gouveia

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

murilodgouveia@gmail.com

(11) 98261 1189 / (11) 2965 97774

Endereço eletrônico de direcionamento ao questionário

APÊNDICE III

Documento 3: Questionário (texto introdutório, termo de consentimento e perguntas)

Aprendizado de línguas na era digital: CALL e questões de integração

Introdução

Esta pesquisa qualitativa avalia questões de integração de *CALL* na atuação dos alunos-professores de língua estrangeira de uma universidade pública de São Paulo. Para respondê-la, por favor, leia com atenção o texto abaixo. O questionário eletrônico tem duração média de 30 minutos.

CALL (ensino-aprendizagem de línguas mediados por computador) engloba uma ampla gama de aplicações de Tecnologia da Informação e Comunicação (NTIC), além de abordagens para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, desde programas de exercícios tradicionais, como *Drills* e ensino presencial, a manifestações mais recentes, como ambientes virtuais e lousas digitais.

CALL abrange não só recursos, programas de computador, abordagens e metodologias, como também jogos, cursos, processamento de linguagem natural, entre outros. Exemplos populares de *CALL* nos dias de hoje são celulares *smart phones*, dicionários eletrônicos, ensino a distância, *Integrative CALL* (metodologia), *Second Life* (jogo virtual,) cursos de línguas estrangeiras com recursos multimídia (*DVDs*, *PDFs*, *softwares*, *internet*), Google Translate, etc.

A integração de *CALL* é a disponibilização, inclusão e utilização de NTIC e ferramentas tecnológicas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Seu objetivo é permitir que alunos façam uso de dispositivos tecnológicos ou habilidades computacionais para a aprendizagem de línguas e resolução de tarefas.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Este projeto de pesquisa procura analisar como ocorre a integração da tecnologia na sala de aula dos cursos de licenciatura e pós-graduação em letras a partir da perspectiva de alunos-professores. Obrigado pelo seu tempo e cooperação.

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente do estudo sobre **Aprendizado de línguas na era digital: CALL e questões de integração**, conhecendo sua proposta e natureza.

Reconheço que as informações poderão ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e o sigilo de minhas respostas sejam garantidos. Reservo-me ainda, o direito de interromper minha participação quando quiser ou achar necessário, e de não responder a algum questionamento que não considere pertinente.

Local e data: _____, ____/____/____

Assinatura: _____

Questionário de avaliação de percepção de integração de CALL

Q1: Você utiliza *CALL*, NTIC ou outros recursos tecnológicos no ensino de línguas estrangeiras?

Q2: Quais *CALL*, NTIC ou outros recursos tecnológicos você costuma usar em suas aulas?

Q3: Quais facilidades você observa quando faz uso dessas tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas?

Q4: Quais estratégias de ensino com *CALL/NTIC* promovem uma aprendizagem significativa de língua estrangeira e que atinja seus propósitos de ensino?

Q5: Quais dificuldades você enfrenta quando faz uso dessas tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas?

Q6: Há dificuldades na integração dessas tecnologias em suas aulas?

Q7. Quando há dificuldades na integração de *CALL*, quais estratégias de ensino você

utiliza para promover uma aprendizagem significativa e que atinja seus propósitos de ensino?

Q8. Qual a sua visão da tecnologia para o ensino de línguas?

Q9. Como você adquiriu conhecimento para utilizar tecnologias no ensino de línguas?

Q10. Em sua opinião, qual a contribuição desse conhecimento na integração da tecnologia na sua prática docente?

Q11. Que tipos de cursos sobre tecnologia deveriam ser oferecidos para os professores já formados? Essa iniciativa deve ser do departamento pedagógico, do local de trabalho ou do professor?

Q12. Em seu local de trabalho existe algum incentivo para os professores fazerem esses cursos? Se, sim, de que tipo? Se não, por que você acha que não existe?

Q13. Na sua visão, como os cursos de letras estão preparando os alunos para o uso da tecnologia como futuros professores?

Q14. Em sua opinião, como essa preparação deveria ocorrer? Você poderia dar um exemplo?

Q15. Você tem algum critério para fazer a seleção das ferramentas tecnológicas que usa nas aulas? Quais?

Q16. Você poderia, por favor, dar alguns exemplos práticos de como você usa a tecnologia nas suas aulas?

Q17. Como é dada a interação [1] dos alunos com os demais colegas de classe e com você quando faz uso da tecnologia?

Q18. Ocorre alguma interatividade [2] quando você usa a tecnologia na sala de aula? Você poderia, por favor, me dar um exemplo?

Q19. Você percebe diferença no seu relacionamento com os alunos ao usar a tecnologia?

Q20. Você nota diferenças no relacionamento entre os alunos ao utilizar a tecnologia na sua aula?

Q21. Você percebe diferença no seu papel como professor ao utilizar a tecnologia na sua aula?

Q22. Qual a sua opinião sobre o desempenho dos alunos quando você usa a tecnologia nas suas aulas? Você percebe diferença? Por favor, dê um exemplo.

Q23. Os alunos lhe dão retorno quando você utiliza a tecnologia nas suas aulas? Que tipo

de retorno?

Q24. Como você utiliza esse retorno, se houver, para integrar a tecnologia nas suas aulas?

Q25. O local onde você trabalha favorece a utilização da tecnologia? Como isso afeta o planejamento das suas aulas?

Q26. Como você planeja as suas aulas para usar a tecnologia?

Q27. Qual a sua opinião sobre a habilidade de seus alunos no uso da tecnologia? Isso tem algum efeito sobre o seu planejamento de atividades que integrem a tecnologia?

Q28. Você leva em consideração o acesso que seus alunos têm à tecnologia fora da sala de aula para planejar suas atividades? Se sim, como. Caso contrário, por que não?

Q29. O registro acadêmico de frequência e notas o seu local de trabalho é feito *online*? A manutenção desse registro é obrigatória ou é uma decisão pessoal? Qual a sua opinião sobre isso?

Q30. Você tira proveito do potencial das diferentes tecnologias para solicitar que os alunos façam/realizem tarefas? Se sim, você poderia dar exemplos? Se não, por quê? No que isso difere do seu uso na preparação de aulas?

Q31. Em sua opinião há resistência por parte de seus alunos em relação ao uso da tecnologia? Se sim, como você reage em relação aos alunos que têm atitudes negativas sobre a integração da tecnologia?

Q32. Que tipo de tecnologia seus alunos usam para fazer apresentações para a turma usando o computador? É você que determina que essa tecnologia especificamente seja usada?

Q33. O que o leva a pedir que os alunos usem tecnologia em sala de aula? Você tem alguma restrição ao uso do celular? Por quê?

Q34. O que o impede de pedir que seus alunos usem tecnologia em sala de aula?

Q35. O que é determinante para você integrar ou não a tecnologia em sua prática pedagógica?

Q36. Você gostaria de acrescentar alguma questão que por ventura eu não tenha lhe perguntado sobre o assunto?

Q38. Qual é o seu gênero?

Q39. Qual é a sua idade?

Q40. Qual é o seu nível de escolaridade?

Q41. Qual é o local de ensino em que você trabalha?

Q42. Qual é o número de aulas/turmas semanais que você tem no atual semestre/ano?

Q43. Qual é o seu tempo de magistério? Entre 0 e 5 anos, entre 5 e 10 anos ou acima de 10 anos?

Q44. Que língua(s) estrangeira(s) você ensina?

Q45. Suas aulas são presenciais, *online* ou presenciais e *online*:

Q46. Há quantos anos você usa o computador para objetivos pessoais?

[1] Ação recíproca entre dois ou mais atores (BELLONI, 1999).

[2] Participação ativa do beneficiário de uma transação de informação (LEVY, 2000), possibilidades técnicas promovidas por tecnologias ou a atividade humana de agir sobre a máquina e de receber sua retroação (BELLONI, 1999).

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. S. **O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente**. In: DIONÍSIO, A. et. al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- ATIAR, Rahman. **Conceptos fundamentales y lista» (en inglés)**. In: strettdirectory.com. Disponível em: <<https://www.strettdirectory.com>>. Acesso em: 24 jun. 2017.
- AUCLIN, Antoine. **Ethos et expérience du discours: quelques remarques**. In: M. WAUTHION; SIMON (éds.). **Politesse et idéologie**. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelle. Louvain: Peeters, 2001.
- AURÉLIO. **Significado de Facilidade**. Dicionário Aurélio de Português Online. Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/facilidade>>. Acesso em: 11 set. 2017
- BASTOS, Hélvia P. P. **Atividades pedagógicas de cunho instrumental feitas online: teoria e prática**. The ESPECIALIST, v.28, n.1. São Paulo: EDUC, 2007.
- BALLANCE, Oliver James. **Analysing Concordancing: A Simple or Multifaceted Construct?** Computer Assisted Language Learning, v29. Philadelphia: Routledge, 2016.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **O problema do texto** (1959-1961). In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 1979 .
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1929.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. **Educação a Distância**. 2.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.
- BRAGA, Denise B. **O computador como instrumento e meio para ensino e aprendizagem de línguas**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, SP, v.36, p.61-79, Jul/Dez, 2006.
- _____. **A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital**. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. S. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004a.
- BURGDORF, I.; MONTANI, K.; SKREB, Z.; VIDOVIĆ, M. **Deutsch durch die audiovisuelle Methode**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1962.
- BURNS, P. K.; BOZEMAN, W. C. **Computer-assisted instruction and mathematics achievement: Is there a relationship?** London: Educational Technology, 1981.
- CHAPELLE, Carol. **CALL in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms?** Language Learning & Technology, v.1, n.1, 2000. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol1num1/chapelle>>. Acesso em: 20 jan. 2008.
- _____. Foreword. In: P. HUBBARD; M. LEVY (eds.), **Teacher Education in CALL**.

Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company: 2006.

CHAPELLE, Carol A.; CHUNG, Yoo-Ree. **The Promise of NLP and Speech Processing Technologies in Language Assessment**. Thousand Oaks: SAGE, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016 [2004].

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; LEFFA, Vilson José. **As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas**. Vol. 20, nº 1, 2016. Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. Juiz de Fora: PPG Linguística UFJF, 2016. Disponível: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2016/08/Contribuindo-com-o-estado-da-arte_artigo-1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CÔTÉ, Dominique; LEVY, Sylvia Narins; O'CONNOR, Patricia. **Ecouter et Parler**. Paris: Librairie Marcel Didier, 1962.

COURTINE, Jean-Jacques. **O Tecido da Memória: algumas perspectivas de trabalho histórico nas ciências da linguagem**. Polifonia, Cuiabá, EdUFMT, v. 12, n.2, p.1-13, 2006.

DALACORTE, M. Cristina F. Individual responses to the language classroom interaction. *Anais do XIV ENPULI*, Belo Horizonte: UFMG, 214-218, 1999.

DAVIES, Graham. ICT4LT Resource Centre. In Davies G. (ed.) **Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)**. Slough: Thames Valley University [Online], 2012. Disponível em: <http://www.ict4lt.org/en/en_resource.htm>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. **Lessons from the past, lessons for the future: 20 years of CALL**. In Korsvold A-K. & Rüschoff B. *New technologies in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 1997. Disponível em: <<http://www.camsoftpartners.co.uk/coegdd1.htm/>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

DAVIES, Graham; HIGGINS, John. **Using computers in language learning: a teacher's guide**. Londres: CILT, 1985.

DEBSKI, Robert. **Analysis of research in CALL (1980-2000) with a reflection on CALL as an academic discipline**. *ReCALL*, v.15, n.2, p.177-188, 2003.

DE PAULA, Luciane Guimarães de. **Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: contribuições para a formação de professores de línguas**. IN: *Fundamentos teóricos em estudos linguísticos*. Departamento de Letras da UFG-Catalão, [ca. 2011]. CD-ROM.

DIAS, Marcos Antonio de Araújo. **As novas tecnologias como novo recurso de formação: o uso do blog e do second life no ensino de língua estrangeira**. Webfaccional, Anais, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/AS-NOVAS-TECNOLOGIAS-COMO-NOVO-RECURSO-DE-FORMACAO-O.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. *VEREDAS - Rev. Est. Ling*, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

DOCKSTADER, Jolene. **Teachers of the 21st Century Know the What, Why, and How of Technology Integration**. 2008. Disponível em: <<https://thejournal.com/404.aspx?404=http://thejournal.com/articles/14141>>. Acesso em: 04 set.

2016.

DUDENEY, Gavin. **The Internet and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELLIS, R.; ROBERTS, C. **Two approaches for investigating second language acquisition in context**. In: ELLIS, R. (ed.). *Second language acquisition in context*. New York: Prentice Hall, 1987.

EUROCALL/CALICO. **Virtual Worlds Special Interest Group**. Disponível em:

<<http://virtualworldssig.ning.com>>. [S.l.: s.n.: ca. 2000] Acesso em: 10 mai. 2017.

FECYT, Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. **II Edición del Premio FECYT a la Promoción de la Igualdad en el Conocimiento**. Disponível em:

https://www.fecyt.es/plantillas/plantilla_25.cfm?id_seccion=8783&id_seccion_desde=1018.

Acesso em: 24 out. 2017.

FELIX, Uschi. **The unreasonable effectiveness of CALL: what have we learned in two decades of research?** *ReCALL*. 20 (2): 141–161. European Association for Computer Assisted Language Learning, 2008. Disponível em:

<<https://www.cambridge.org/core/journals/reCALL/article/div-classtitlethe-unreasonable-effectiveness-of-CALL-what-have-we-learned-in-two-decades-of-researchdiv/57443DBECF885B4CA7282AC3996EBE21>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

FREIRE, Maximina. **Interação e simulação computadorizada: uma proposta em CALL**. São Paulo: PUC-SP, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

GERALDINI, Alexandra F. S. **Docência no ambiente digital: ações e reflexão**. 2003. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada). LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2003.

HEIL, Catherine Regina; WU, Jason S; LEE, Joey J. **A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities**. [S.l.: s.n.: ca. 2016]. Disponível em: <<http://polipapers.upv.es/index.php/euroCALL/article/view/6402/7213>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

HUBBARD, Philip. **A review of subject characteristics in CALL research**. *Computer Assisted Language Learning*, v.18, n.5, p.351-368, 2005.

HOLMES, M.; ARNEIL, S. **Hot Potatoes**. Victoria, University of Victoria: 1998. Disponível em: <<http://hotpot.uvic.ca>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

HONG, Kwang Hee. **CALL teacher education as an impetus for 12 teachers in integrating technology**. *ReCALL*. 22 (1): 53–69. European Association for Computer Assisted Language Learning, 2010.

INDEPENDENT, The. **The world is home to 7.2 billion gadgets, and they're multiplying five times faster than we are**. Independent, Londres, 2014. Disponível em: <

<http://www.independent.co.uk/life-style/gadgets-and-tech/news/there-are-officially-more-mobile-devices-than-people-in-the-world-9780518.html>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

JOHNSON, K. E. **Understanding communication in second language classrooms**.

Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

JONES, Christopher; FORTESCUE, Sue. **Using computers in the language classroom**.

Harlow: Longman, 1987.

JONES, G. **Computer simulations in language teaching** – the KINGDOM experiment. *System*. 14 (2): 179–186. doi:10.1016/0346-251x(86)90007-2, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. **A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino**. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOMESU, Fabiana. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet**. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C S.. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. P.110-119.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **La conversation**. Paris: Seuil, 1996.

LEVY, Mike. **Scope, goals and methods in CALL research: questions of coherence and autonomy**. *ReCALL*, v. 12, n. 2, p. 170-195, 2000.

_____. *Cibercultura* (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte, 1997.

LEVY, Mike; HUBBARD, Philip. **Why CALL CALL “CALL”?** *Computer Assisted Language Learning*, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 143-149, July 2005.

LEFFA, V. J. (Org.) **Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006b, p. 11-36.

_____. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: LEFFA, V.(org). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003b.

LEFFA, Vilson J.; CASTRO, Rafael Vetromille . **Texto, hipertexto e interatividade**. IN: *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 166-192, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vilson_Leffa-Rafael_Castro.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

LEMONS, André L.M. **Anjos interativos e retribalização do mundo**. Sobre interatividade e interfaces digitais, [S.l.: s.n., 1997,]. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemons/interac.html>> 12/05/1999>. Acesso em: 11 abr. 2017.

LEONTIEV, Alexis N. **Activity, consciousness, and personality**. Hillsdale: Prentice-Hall, 1978. Disponível em:<<http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm>>. Acessado em: 14 jul. 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **A propósito do ethos**. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). *Ethos discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011b.

_____. **A Doze conceitos em análise do discurso**. Traduzido por Sírío Possenti e. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Ethos, cenografia, incorporação**. In: AMOSSY, Ruth (org.). São Paulo: Contexto, 2005 [1999].

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Traduzido por Dílson Ferreira da Cruz. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas: Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1997. Fabiana Komesu; Sírío Possenti.

São Paulo: Contexto, p. 69-92.

MARCUSCHI, Luiz. A.; XAVIER, Antônio. C. S. (Org.). **Hipertexto e gêneros e digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. 195p.

MCCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. **Language as discourse: perspectives for language teaching**. London: Longman Publishing, 1994.

MCENERY, A.; WILSON, A. **Corpus linguistics**. Module 3.4 IN: GRAHAM, Davies Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT). Slough, Thames Valley University, 2011. Disponível em < http://www.ict4lt.org/en/en_mod3-4.htm >. Acesso em: 15 mai. 2017.

MERRIAM-WEBSTER, dictionary,. **Definition of interaction for Students**. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/interaction>> . Acesso em: 22 mar. 2017.

MEURER, José L. **Gêneros textuais na Análise Crítica de Fairclough**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Interatividade**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=interatividade>>. Acesso em: 24 out. 2017.

MOLKA-DANIELSEN, J.; DEUTSCHMANN, M. **Learning and teaching in the virtual world of Second Life**. Trondheim: Tapir Academic Press, 2009.

MICCOLI, Laura. **Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade**. Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p.129-158, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Interação & motivação em um curso de inglês mediado por computador**. Idéias, v. 12, p. 55-59, 2000.

MURRAY, James. **Cloud network architecture and ICT - Modern Network Architecture**. ITKnowledgeExchange. TechTarget. (2011-12-18). Retrieved 2013-08-18.

MYERS, Greg. **Interaction in writing: principles and problems**. In: CANDLIN, Christopher N.; HYLAND, Ken. **Writing: texts, processes and practices**. London: Longman, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Vozes e contrastes: Discurso na Cidade e no Campo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

ORTIZ, Bruno. **En solo 40 años internet ha modificado nuestro mundo**. [S.l.: s.n.: ca. 2000].

PAIVA, Vera L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**, 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: jun de 2008.

_____. **Feedback in the virtual environment**. Psychonology, v.1, n.3, p.257-283, 2003. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

_____. **Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador**. In: MARI, Hugo et al. (Org.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte, 1999. p.359-378. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/diarios.htm>>. Acesso em: 13 mai. 2008.

_____. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, UFMG, 2001a.

RAMA, Paul; BLACK, Rebecca, VAN ES, Elizabeth, WARSCHAUER, Mark. **Affordances for Second Language Learning in "World of Warcraft"**. ReCALL, v24 n3 p322-338.

Cambridge : Cambridge University Press, 2012.

RAMOS, Rosana C. G.; FREIRE, Maximina M. **Curso de leitura instrumental via rede: da preparação à concretização**. In: COLLINS, Heloísa; FERREIRA, Anise. (Org.). Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na *Internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

REIS, Susana C. **Temas publicados em pesquisas sobre CALL no Brasil**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 04, nº 02, ago/dez, 2012. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/158.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Temas publicados em pesquisas sobre CALL no Brasil**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 04, nº 02, 2012.

_____. **As fases de pesquisas sobre Computer-Assisted Language Learning (CALL) no Brasil**: identificação do estado da arte. Santa Maria: Horizontes de Linguística Aplicada, 2012 35.

_____. **Análise de gêneros em publicações da área de CALL**: o que pesquisadores têm pesquisado nessa área? Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul: V Siget, 2009.

_____. **A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados**: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância. 2004. 154f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

REIS, Susana C.; SILVA, Valdir. **Diferenças e semelhanças entre os padrões de interação online em cursos de duas áreas distintas**: Bioquímica da Nutrição e Língua Inglesa. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte - MG, v. 5, p.213-236, 2005.

ROBB, T. **Google as a Quick 'n Dirty Corpus Tool**. TESL-EJ 7, 2003. Disponível em: <<http://tesl-ej.org/ej26/int.html>>. Acesso em: 16 mai. 2017.

RUIZ, Eliana M. S. D. **Kd o português dk gnt???:-) O blog, a gramática e o professor**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte: Faculdade de Letras de UFMG, v. 5, n.1, 2005.

SCHMID, Euline Cutrim; VOLKER, Hegelheimer. **Collaborative Research Projects in the Technology-Enhanced Language Classroom: Preservice and In-Service Teachers Exchange Knowledge about Technology**. IN: ReCALL, v26 n3. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SHIELD, L. **MOO as a language learning tool**. In Felix U. (ed.) *Language learning online: towards best practice*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 2003.

SILVA, Sando Luis da. **O Ethos Discursivo (algumas noções)**. IN: Fundamentos teóricos em estudos linguísticos. Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Acadêmico Área de Concentração: Estudos Linguísticos EFLCH – UNIFESP, 2017. CD-ROM.

SINCLAIR, John. **How to use corpora in language teaching**. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

STAA, Betina V. **Elaboração e avaliação de design de curso instrumental online de escrita acadêmica em inglês**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). LAEL, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, SP, 2003.

SVENSSON, P. **Virtual worlds as arenas for language learning**. In Felix U. (ed.) *Language learning online: towards best practice*, Lisse: Swets & Zeitlinger, 2003.

STOCKWELL, Glenn. **A review of technology choice for teaching language skills and áreas**

in the *CALL* literature. *ReCALL*, v. 19, n. 2, p.105-120, 2007.

SOBRAL, A. U. **As Relações entre Texto, Discurso e Gênero: Uma Análise Ilustrativa**. Revista Intercâmbio, volume XVII: 1-14. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2008.

TRIBBLE, Chris; BARLOW, Michael. **Using corpora in language teaching and learning**. Special Issue, *Language Learning & Technology* 5, 2001. Disponível em: < <http://llt.msu.edu/vol5num3/default.html> >. Acesso em: 15 mai. 2017.

THOMAS, M.; REINDERS, H.; WARSCHAUER, M. **Contemporary Computer-Assisted Language Learning**. Londres: Bloomsbury, 2013.

UNDERWOOD, John. **On the edge: Intelligent CALL in the 1990s**. Computers and the Humanities. Bellingham: Western Washington University, 1989.

_____. **Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach**. Massachusetts: Newbury House, 1984.

UNESCO. **ICT for education**. 2015. Disponível em: < <http://www.UNESCO.org/new/en/UNESCO/themes/icts/> >. Acesso em: 22 mar. 2017.

UNIVERSITY OF ILLINOIS. **CSL Quarterly Report for June, July, August 1960 (Report)**. Coordinated Science Laboratory. Illinois: University of Illinois, 1960.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. **O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para aprendizagem via web ou mediada por computador**. In: LEFFA, As fases da pesquisa sobre *CALL* 36 Horizontes de Linguística Aplicada, ano 11, n. 1, jan./jun. 2012.

VELLOSO, Fernando. **Informática: conceitos básicos**. 9ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

VYGOSTKY, Lev V. A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. SP: Martins Fontes, 1987.

WARSCHAUER, Mark. **Technological change and the future of CALL**. In: FOTOS, S.; BROWN, C. (Eds.). *New Perspectives on CALL for second and foreign language classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 15-25.

_____. **Computer-Assisted Language Learning: an introduction**. In Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International, 1996 . Disponível em : < <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> >. Acesso em: 10 mar. 2017.

WARSCHAUER, Mark. HEALEY, Deborah. **Computers and language learning: an overview**. *Language Teaching* 31 : 57–71. Havaí: Universidade do Havaí, 1998. Disponível em: <http://education.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html>. Acesso em: 05 set. 2016.

WAGNER, E. D. **In support of a functional definition of interaction**. *The American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 2, p. 6-26, 1994.

WEISS, Piero; TARUSKIN, Richard. **Music in the Western World: A History in Documents**. Nova Iorque: Schirmer Books, 1984.

WIDDOWSON, Henry G. **Reading and communication**. In: ALDERSON, Charles J.; URQUHART, A. H. (eds.). **Reading in a foreign language**. Londres: Longman, 1984.

WOHLSSEN, Marcus. **The Internet Is Officially More Popular Than Cable in the U.S**. *Wired*, 2014. Disponível em: < <https://www.wired.com/2014/08/the-internet-is-now-officially-more-popular-than-cable-in-the-u-s/> >. Acesso em: 12 mai. 2017.

ZHAO, Yong. **Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis**. *CALICO Journal*, n.21, v.1, p. 7–28, 2003. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/97199>>. Acesso em: 06 out. 2016.